

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ,
МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ПОКАСЬ ВІТАЛІЙ ПЕТРОВИЧ

УДК 37.018.32+376.56

**ЗМІНА ФІЛОСОФСЬКОЇ ПАРАДИГМИ
УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ
ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант:
АНДРУЩЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ
доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України
дійсний член НАПН України

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	16
Розділ 2. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	68
Розділ 3. СУЧАСНІ ВИКЛИКИ СИСТЕМІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ	137
Розділ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ТА ЛІКУВАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	191
Розділ 5. КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ДЕРЖАВНА ПРОБЛЕМА	247
Розділ 6. УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РИНКОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ	292
ВИСНОВКИ	359
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	364

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування освітньої галузі в Україні зумовлює необхідність модернізації системи державного управління освітою, в тому числі й інтернатними закладами. Концептуальні засади щодо управління навчально-виховним процесом у інтернатних закладах освіти ґрунтуються на положеннях Конституції України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», у державних програмах «Освіта. (Україна ХХІ століття)», «Діти України», «Вчитель», у Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. Названими державними документами законодавчо закріплені прогресивні зміни, які відбулися в освітній політиці у період становлення української державності, і одночасно накреслені нові завдання з подальшого розвитку системи освіти.

За роки від часу проголошення незалежності з частки освіти, що дісталась нам у спадщину від колишнього СРСР, в Україні створена досить струнка й ефективна система національної освіти, яка загалом забезпечує державу і суспільство в підготовці освічених і вихованих громадян, професійну підготовку кадрів, фахівців вищої кваліфікації, конкурентоздатних у європейському освітньому просторі. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти (1997 р.), вступила до Болонської спільноти країн європейського простору і впевнено розвивається у відповідності з вимогами часу та суспільними потребами.

Інтеграція України до Європейського економічного, культурного, освітнього простору вимагає розв'язання цілої низки проблем у навчанні та вихованні підростаючого покоління, які знаходять відображення на духовному, моральному, демографічному рівнях. Серед проблем, що потребують першочергового розгляду та вирішення вирізняються такі

проблеми, як забезпечення рівного доступу до якісної освіти, створення системи й формування потреби освіти впродовж життя, підвищення демократичності організації навчально-виховного процесу та управління навчальним закладом, поєднання освіти з глибокими науковими дослідженнями, інформатизація навчального процесу, забезпечення впровадження на всіх рівнях системи освіти мовних стратегій, удосконалення нормативно-правової бази, оптимізація мережі навчально-виховних закладів тощо.

В основі означених проблем знаходяться процеси, які визначають спрямованість й якість розвитку сучасної цивілізації. Й першими серед них є процеси глобалізації, інформаційної революції, міграційні зміни, протидія міжнародному тероризму, інтенсифікація міжнародних відносин та міжкультурних комунікацій тощо. Для країн колишнього СРСР важливим є й врахування таких чинників, як становлення ринкових та демократичних відносин. Перехід від моно-технократичного й тоталітарного суспільства до демократії не здійснюється автоматично. Людей треба навчати жити й працювати в нових умовах. А це вже - завдання школи й університету, які мають першими зреагувати на зміну умов суспільного розвитку та його перспектив.

В сутності, мова йде про необхідність утвердження нової філософії освіти, яка б відповідала духові часу й обумовлювала конструювання (трансформацію, модернізацію) навчально-виховного процесу у відповідності зі змінними вимогами часу. Модернізація змісту навчальних дисциплін, впровадження високих педагогічних технологій, гуманізація навчального процесу, його інформатизація та демократизація - далеко не повний перелік складників нової філософії освіти, яка впроваджується. Характерним є й те, що ця філософія має системний характер. Вона охоплює собою кожен ланку, кожен напрям, кожен складову загальної системи освіти, обумовлює реалізацію в них нових і новітніх підходів.

Комплекс завдань переходу системи освіти на нову філософію

розвитку постає й перед такою ланкою, як інтернатна освіта. Зміна вектору суспільного розвитку й перехід до ринково-демократичних відносин супроводжує низка суперечностей, результатом яких є й масове зубожіння народу, різке збільшення захворюваності дітей, поширення соціального сирітства, безпритульності, зростання дитячої злочинності, вимагають від державних органів управління освітою, педагогічної науки, нової філософії, нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту й матеріального забезпечення дітей з особливими потребами.

Інтернатні заклади освіти завжди відігравали і відіграють важливу роль у розвитку педагогічної теорії і практики, оскільки вони є складовою частиною процесу вдосконалення системи освіти.

Оптимізація діяльності інтернатних закладів освіти на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного вивчення історичного досвіду. Особливий інтерес і актуальність у зв'язку з цим набувають дослідження діяльності навчально-виховних закладів такого типу в історичному аспекті.

Вивчення діяльності інтернатних закладів освіти допоможе вирішити питання взаємодії теорії і практики, простежити, в якій мірі отримали практичне розв'язання важливі проблеми навчання, виховання, лікування дітей, організації їхнього дозвілля і побуту. Не менш важливо й те, що нового, цінного було вперше вироблено інтернатними закладами і чим, у свою чергу, збагатилася сучасна наука.

Осмислення цих проблем має важливе теоретичне і практичне значення для сучасної освіти, оскільки допомагає уявити роль інтернатних закладів у подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей.

Запропоноване дослідження проведено на основі аналізу розвитку і діяльності інтернатних закладів освіти України у 1917-2010 роках. Саме в цей період розроблялися важливі проблеми навчання, виховання, трудової підготовки дітей, були розроблені і втілені в життя конкретні заходи щодо зміцнення матеріально-технічної бази, поліпшення складу керівних та

педагогічних працівників, удосконалення навчально-виховного, лікувально-реабілітаційного процесу. Особливу актуальність мали питання органічної єдності загальної політехнічної освіти та трудового виховання, формування змісту освіти, обґрунтування форм, методів, засобів навчання і виховання, визначення системи виробничого навчання, поліпшення лікувально-оздоровчої роботи і соціального захисту дітей. Багато цих та інших питань у зазначені роки знайшли оригінальні рішення, безумовно, важливі для подальшого зміцнення і вдосконалення інтернатних закладів освіти на сучасному етапі.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Аналіз наукової літератури з даної проблеми свідчить про недостатнє її опрацювання. Теоретичні засади діяльності шкіл-інтернатів розроблялися в роботах В. Галузинського, Ю. Грицяя, Б. Кобзаря, А. Макаренка, В. Слюсаренка, В. Сороки-Росинського, М. Ярмаченка та ін.

Що стосується теоретичного осмислення досвіду роботи шкіл-інтернатів в Україні, то воно почалося вже у перші роки їхнього існування і, як результат, супроводжувалося виданням цілого ряду фундаментальних праць, у яких розглядалися проблеми навчання, виховання, трудової підготовки, організації дозвілля, побуту дітей. Серед них такі праці, як В. Вугрича, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, Є. Пустовойтова.

Особливу увагу було приділено дослідженням проблеми особистісно-орієнтованого підходу у вихованні школярів М. Акимової, І. Беха, А. Бойко, М. Боришевського, І. Єрмакова, В. Кузя, В. Нечипоренко та ін.

Правові тенденції знаходять своє відображення в особистісно орієнтованій педагогіці західних країн і США, зокрема у працях Д. Дьюї, А. Маслоу, С. Паттерсона, К. Роджерса, Б. Спока, С. Френе, Л. Рона Хаббарда та ін.

Концептуальні положення педагогіки про виховання дітей-сиріт розроблялися в роботах Я. Корчака, А. Макаренка, Й-Г. Песталоцці, Т. Шацького. Психологічно-педагогічні аспекти соціалізації дітей-сиріт були

висвітлені у роботах М. Алексєєва, Я. Гошовського, Л. Канішевської, Н. Міщенко, О. Мороза, Н. Рєпи, Ю. Підборського.

Також виконано ряд дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню окремих аспектів процесу вдосконалення навчання та виховання дітей у школах-інтернатах (А. Аблятипов, С. Болтівець, Л. Дробот, В. Слюсаренко, В. Чугаєвський, Т. Шатохіна, В. Яковенко).

Вищезазначене дозволяє зробити висновок, що актуальність дослідження зумовлена, по-перше, необхідністю подальшої розробки проблеми розвитку інтернатних закладів освіти з опорою на позитивний досвід, накопичений дитячими будинками і школами-інтернатами на першому етапі їхнього існування, по-друге, можливістю проаналізувати основні тенденції становлення цих навчально-виховних закладів для обґрунтування перспектив їхнього розвитку та модернізації, по-третє, недостатнім вивченням питання у філософській літературі, оскільки до цього часу немає спеціального дослідження, в якому б висвітлювався процес організації та управління навчально-виховною роботою у інтернатних закладах освіти України. Враховуючи, що інтернатні навчально-виховні заклади розвивалися у зв'язку з конкретними суспільно-політичними і соціально-економічними умовами, нами ставилось завдання проаналізувати та узагальнити, головним чином, ті факти, які є характерними, специфічними для України.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють період з 1917 року до 2010 року. Нижня межа обумовлена тим, що за часів Першої світової війни, революцій, громадянської війни в Україні значно збільшилась кількість дітей-сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей. Виникла й необхідність створення інтернатних закладів. У зв'язку з цим починають створюватися заклади суспільного виховання дітей, а саме: дитячі будинки, дитячі майданчики, дитячі містечка, дитячі комуни, дитячі колонії. В подальшому розвивалася їхня мережа, удосконалювалася їхня структура, розроблялись нові підходи щодо збільшення охоплення навчанням, вихованням,

лікуванням, соціальним захистом великої категорії дітей-сиріт, бідних, обездолених, хворих дітей.

Верхня межа дослідження обумовлена тим, що кінець ХХ й початок століття ХХІ характеризується значними суспільно-політичними та соціально-економічними змінами в Україні, якісними зрушеннями у ціннісних орієнтаціях суспільства. Зокрема, в державі сформувалися нові погляди щодо організації навчання, виховання, охорони здоров'я, соціального захисту дітей, які потребують державної допомоги і підтримки, створена законодавча база, яка закріпила право на освіту, соціальний супровід кожної дитини. У цьому контексті різко змінилася оцінка громадськості і державних органів управління стану суспільного виховання, усвідомлена необхідність серйозного аналізу недоліків та їхнього негайного подолання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 р. та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №5 від 24.12.09 року).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні філософської парадигми управління навчально-виховним процесом у інтернатних закладах освіти, виявленні та дослідженні особливостей здійснення цього процесу в Україні, опрацюванні рекомендацій для подальшого розвитку освіти в контексті Болонських домовленостей.

Досягнення поставленої мети потребує вирішення наступних **дослідницьких завдань:**

- проаналізувати теоретико-методологічні засади та джерелознавчу базу розвитку інтернатної освіти в системі ринкових трансформацій;
- визначити сутність та детермінуючі чинники інтернатної освіти;
- дослідити співвідношення традицій та інновацій в системі інтернатних закладів освіти України;
- розкрити основні тенденції й особливості навчально-виховного процесу, лікувально-реабілітаційної роботи в інтернатних закладах, виявити резерви їхнього подальшого удосконалення;
- обґрунтувати умови ефективного управління навчально-виховним процесом в загальноосвітніх закладах інтернатного типу;
- визначити критерії сформованості в управлінців компетентнісного підходу до організаційно-адаптивного управління в загальноосвітніх закладах інтернатного типу;
- розробити науково-методичні рекомендації щодо організації управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Об'єктом дослідження є управління навчально-виховним процесом у інтернатних закладах освіти України періоду їхнього становлення, розвитку та ринкових трансформацій.

Предметом дослідження є умови організаційного управління навчально-виховним процесом в освітніх закладах інтернатного типу.

Методологічна основа дослідження визначається підходом, який спирається на принципи об'єктивності та цілісності, а також комплекс загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, що дозволило забезпечити обґрунтованість і достовірність наукових результатів. У роботі застосовано діалектичний метод, завдяки якому отримана можливість побачити і представити предмет дослідження у всіх його соціальних та інших взаємних зв'язках і залежностях; метод системного аналізу, який сприяв комплексному аналізу національного контексту нової філософської парадигми освіти щодо інтернатних закладів;

порівняльний метод використовувався для аналізу парадигмальних освітніх ідей та пріоритетних цілей освіти під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників; історичний метод; структурно-функціональний метод; герменевтичний метод, що забезпечив проникнення у внутрішню сутність процесів трансформації освіти під впливом ринкових перетворень.

Джерельну базу дослідження склали матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади України (фонд 166), Центрального державного архіву громадських організацій України, архіву Міністерства освіти і науки України, Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, монографії, дисертації, автореферати, збірники наукових праць, довідково-бібліографічна література. Великий інтерес для нашого дослідження становили звіти деяких дитячих будинків, шкіл-інтернатів, матеріали перевірок державними органами управління освітою.

Наукова новизна отриманих результатів визначається тим, що в дисертації сформоване інтегративне бачення природи та сутності модернізації інтернатної освіти, здійснюване під впливом ринкових трансформацій, практично вперше у вітчизняній літературі визначено сутність і зміст організаційного управління навчально-виховним процесом у інтернатних закладах, а також критерії і показники оцінки рівня сформованості професійної управлінської компетентності керівників шкіл-інтернатів, виділені й обґрунтовані напрями цієї взаємодії та особливості її реалізації в українському суспільстві.

У дисертації сформульовані положення, що конкретизують наукову новизну дослідження і виносяться на захист:

- визначено, що сама історія інтернатних закладів освіти свідчить про те, що її ідея головним чином базується на сприйнятті її як вияву гуманістичної філософії державної освітньої політики; доведено, що головними принципами існування інтернатної освіти, як складної соціальної системи є дитиноцентризм та гуманізм;

- встановлено, що головний концепт - «інтернатний заклад» є поняттям, що охоплює собою систему нововведень, які істотно змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології і практики; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання та виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти загалом; з'ясовано, що це державний заклад, який забезпечує утримання, розвиток, виховання та навчання дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування, а також дітей, які мають вади у розвитку та поведінці.

- доведено, що інтернатні заклади повинні інтегруватися у суспільство, а створення оптимальних умов для підтримки соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення, яке полягає не в ізоляції знедолених дітей від соціуму, а в їх інтеграції в соціум через пріоритетність в соціальній політиці дитиноцентристських форм допомоги;

- розкрито історія створення й діяльності інтернатних закладів як особливих навчально-виховних закладів у системі освіти, виявлена динаміка їхнього розвитку на різних етапах існування, характеризуються типи інтернатних закладів і аналізуються основні напрямки й зміст навчально-виховної діяльності. Уперше розкриті головні тенденції й особливості функціонування інтернатних закладів у різні періоди, показані можливості творчого використання досвіду їхньої роботи в сучасних соціально-економічних умовах;

- визначено такі основні блоки для нормального функціонування загальноосвітньої школи-інтернату, які складають головні екзистенціали його існування: створення умов для діяльності школи-інтернату (матеріально-технічна база, добір і розстановка педагогічних кадрів, розпорядок роботи школи-інтернату, комплектування її вихованцями та ін.); організація навчально-виховного процесу (організація навчально-пізнавальної діяльності

вихованців, форми і методи позакласної і позашкільної виховної роботи, самопідготовка учнів, інші види діяльності); управління школою-інтернатом (розподіл обов'язків між директором і заступниками, планування роботи, організація життєдіяльності загальношкільного колективу, роль самоврядування вихованців та ін.); організація спільної виховної роботи школи-інтернату, сім'ї та громадськості;

- обґрунтовано, що для підвищення ефективності та гуманізації інтернатної освіти необхідно застосовувати інтегральні методи включення дитини в соціальне середовище, замість ізоляції її від нього; дитина повинна виступати не як об'єкт, а як суб'єкт взаємодії, реалізуючи суб'єктний підхід до соціалізації;

- встановлено, що ефективна діяльність системи учнівського самоврядування значною мірою полегшує процес соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів, сприяє зростанню суспільної активності учнів та вихованню різносторонньо розвиненої особистості. Вона допомагає дитині повірити у власні сили та справитись із деякими своїми комплексами в силу особливих потреб, сприяє згуртованості учнівського колективу на засадах високої організованості, дисциплінованості, колективного самообслуговування, змагання;

- досліджено вплив внутрішніх умов соціально-економічної трансформації на реформування системи освіти, що дало можливість визначити такі основні проблеми інтернатної освіти: незадовільний рівень фінансування, брак капітальних видатків для оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів, брак фахівців за певними спеціальностями та зниження якості навчання, безробіття серед випускників інтернатних навчальних закладів, низька професійна підготовка та емоційно-психологічна спустошеність тощо;

- визначено, що соціальний захист дітей - необхідна умова функціонування та життєдіяльності інтернатних закладів освіти, що сприяє інтеграції вихованця в соціум і повинна систематично забезпечуватися

кваліфікованими фахівцями в галузі соціально-правових стосунків;

- здійснено цілісне дослідження сучасних особливостей процесу управління загальноосвітніх шкіл інтернатного типу в аспекті дотримання та захисту прав людини; з позиції особистісно-діяльнісного підходу запропоновано три критерії (пізнавальний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий) і рівні правової вихованості старшокласників з урахуванням таких якостей, як відданість цінностям свободи, рівності, справедливості, повага до прав людини, непримиренне ставлення до всіх форм дискримінації; методично концептуалізовано поняття «правове поле» як система спеціальних знань, норм і традицій шкільного життя, відповідальності за їх дотримання, що забезпечує вироблення в учнів правової свідомості та досвіду правової поведінки.

Теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження визначається тим, що в ньому проведено системний аналіз процесів, проблем і суперечностей модернізації сучасної інтернатної освіти під впливом ринкових трансформацій; виявлені та узагальнені напрями модернізації української освіти, здійснена їх теоретична кореляція з вимогами Болонської декларації.

Матеріали можуть бути використані для подальшої наукової розробки проблем філософії та історії освіти і педагогічної думки України, в процесі викладання курсів філософії освіти, історії педагогіки та соціальної педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладів. Результати проведеного дослідження можуть також знайти застосування у системі післядипломної освіти під час розробки і впровадженні навчальних планів і програм на курсах підвищення кваліфікації учителів, вихователів, керівників шкіл-інтернатів, у практичній роботі інтернатних закладів освіти.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійним дослідженням. Більшість опублікованих праць за темою докторської дисертації (монографії та статті) написано без співавторів. Допоміжні і проміжні завдання дослідження відображено у ряді спільних публікаціях з:

Мадзігоном В.М., Бехом І.Д., Тименком М.П., Левченком Г.Є., Закатновим Д.О., Керцер Н.О., Осиповим О.В., Гуцан Л.А., Жемерою Н.В., Беловою Ю.Ю., Мачуським В.В., Мельником О.В., Тименком В.М. у методичному посібнику «Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді» – автором підготовлено розділ 3 «Педагогічні засоби управління професійним самовизначенням особистості»; з Максименком Ю.Б., Колесником І.П., Хомік Л.В., Аблятиповим А.С., Беловіцькою Є.П., Норченко В.Н. у навчально-методичному посібнику «Соціально-психологічна служба в освітньо-виховних закладах України» – автором підготовлено розділ 1.1 «Етапи розвитку і структура побудови соціально-психологічної служби»; з Копиленком О.Л., Сусолом О.К., Коваленком О.В., Аблятиповою Н.А., Аблятиповим А.С., Ластовецьким О.О. у науково-методичному посібнику-довіднику «Усиновлення дітей в Україні» – автором підготовлено розділ 2.1 «Про Національну програму «Діти України», «Про центр з усиновлення дітей».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, а також на ряді міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів, а саме: Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-економічні фактори розвитку України в умовах глобалізації» (м. Київ, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції «Экономико-правовые аспекты и социальные приоритеты в тенденциях развития системы образования Украины в условиях интеграции в мировую образовательную систему» (м. Харків, 2008); Всеукраїнській науково-методичній конференції «Безперервна освіта в Україні: реалії і перспективи» (м. Івано-Франківськ, 2008); III Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні проблеми інноваційного розвитку держави» (м. Дніпропетровськ, 2008); Науково-практичному семінарі «Освіта в полікультурному просторі XXI століття:

пошук стратегічних пріоритетів» (м. Київ, 2009); III Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Тернопіль, 2009); Науково-практичному семінарі «Інноваційні стратегії розвитку освіти: філософсько-педагогічний дискурс» (м. Київ, 2009); Міжнародної наукової конференції «Правова культура, правова свідомість і право» (м. Київ, 2010), Всеукраїнська наукова конференція «Другі філософські читання пам'яті Івана Бойченка «Людина. Історія. Розум» (м. Київ, 2010), Всеукраїнської науково-методичної конференції «Нові концепції викладання іноземної мови у світлі сучасних вимог» (м. Київ, 2010), IV Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Рівне, 2010), Всеукраїнського науково-методичного семінару «Інноваційні технології в дошкільній освіті: духовний розвиток дитини» (м. Київ, 2011), Міжнародної наукової конференції «Культура і право на початку XXI століття» (м. Київ, 2011), Науково-практичної конференції «Основні напрями модернізації вищої освіти в контексті викликів епохи» (м. Київ, 2011), V Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Переяслав-Хмельницький, 2011).

Публікації. Основні ідеї та результати дослідження викладено у 25 публікаціях, з них: 2 – одноосібні монографії, 3 – навчальні посібники (у співавторстві), 20 – статті у наукових фахових виданнях з філософських наук.

Кандидатська дисертація на тему «Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-1966 рр.)» була захищена у 1999 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження, робота складається із вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел (387 позицій). Загальний обсяг дисертації – 401 сторінка, із них основна частина – 363 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДІЯЛЬНОСТІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Розглядаючи сутність і місце інтернатної освіти в структурі освітнього процесу, маємо можливість вникнути в її загальну філософію. У першому наближеному вигляді ця освіта постає як вияв гуманізму, гуманного ставлення до людини, гуманістичної філософії, опрацьовану людством впродовж історії. Зупинимось на її розгляді більш детально.

Сама історія інтернатних закладів освіти свідчить про те, що її ідея головним чином базується на сприйнятті її **як вияву гуманістичної філософії державної освітньої політики.**

Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості. Відповідальність держави й суспільства зростає, коли мова йде про освіту соціально незахищених дітей. Багатогранність і складність завдань, що стоять сьогодні перед суспільством (зубожіння народу, різке збільшення захворювань серед дітей, соціальне сирітство, безпритульність, зростання дитячої злочинності), вимагають від органів освіти, науки нових нестандартних підходів до розв'язання проблем навчання, виховання, оздоровлення, соціального захисту й матеріального забезпечення цієї категорії дітей і підлітків. У цих умовах потребує розвитку й удосконалення матеріально-технічна база, навчально-виховний процес, лікувально-реабілітаційна робота, соціальний захист в інтернатних закладах освіти, що є важливою складовою частиною системи суспільного виховання дітей [2, с. 2].

На різних етапах суспільного розвитку в Україні існували групи дітей і підлітків, які потребували державної допомоги і підтримки. У зв'язку з цим державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей

(дитячі притулки, дитячі будинки, дитячі колонії, комуни, загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, навчально-реабілітаційні центри, тощо) [194, с. 99].

Слово інтернат походить від латинського слова *internus*, що в перекладі означає внутрішній. Школа-інтернат за педагогічним словником визначається «як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть [65, с. 366]». Саме в такому розумінні «школи - інтернату», починаючи з 1956 року в Україні приступили до створення загальноосвітніх шкіл-інтернатів як навчально-виховних закладів нового типу. Сьогодні у системі освіти України досить скромне місце за чисельністю (близько 700) і дуже важливе за значенням займають загальноосвітні школи-інтернати 28 різних типів, вихованцями яких є діти і підлітки з певними соціально-психологічними проблемами у житті і такі, які мають вади у фізичному та розумовому розвитку [194, с. 99].

Діти, що навчаються в інтернатних закладах - найбільш вразлива частина нашого суспільства, вони потребують постійного захисту, допомоги та підтримки. Особливо, якщо мова йде про інтернатні заклади для дітей з особливими потребами, тобто таких, які мають невиліковні вади здоров'я. Головне завдання таких інтернатних закладів - допомогти кожній дитині отримати знання, уміння, навички та інтегруватися у соціум у відповідності з психофізичними можливостями, зумовленими структурою дефекту.

Кожна школа-інтернат повинна стати школою життєтворчості, де діяльність дитини супроводжується ситуацією успіху, де забезпечується єдність фізичного, духовного і морального розвитку особистості, педагогічної підтримки та захисту дитини, її адаптації до самостійного життя, згідно з вимогами, закладеними у нормативно-правових документах, чинному законодавстві в галузі освіти.

Безумовно, інтернатна освіта - це вищий гуманістичний прояв розвитку суспільства. Але, як свідчать дані міжнародних та національних досліджень

останніх років, більшість європейських країн визнали: якими б ефективними не були інтернатні заклади для дітей-сиріт та дітей, що залишились без батьківського піклування, продовження їх використання (насамперед, великих, ізольованих закладів) не забезпечить належного розвитку й самореалізації дитини під час розвитку та особливо в дорослому житті [135, с. 79].

Водночас кількісні та якісні показники систем соціального захисту дітей у зарубіжних країнах значною мірою визначаються рівнем економічного розвитку, а ступінь інтеграції суб'єктів соціального захисту (державних і неурядових інституцій) знаходиться в тісній взаємодії з вибраною соціально-економічною моделлю. Російська дослідниця Т. М. Піддубна називає три типи таких моделей: 1) максимальна участь державного сектора в системі соціального захисту дітей (Австрія, Бельгія, Німеччина, Італія, Франція, Японія та ін.); 2) мінімальна участь держави в зазначеному (Аргентина, Венесуела, Бразилія, Перу, Чілі та ін.); 3) змішана система соціального захисту (Великобританія, Данія, Норвегія, Швеція, Польща, країни СНД та ін.) [232, с. 144-145].

Ця науково-дослідницька проблема носить міжгалузевий характер, знаходиться на перехресті проблемних полів соціальної філософії, філософії освіти, соціології, психології та педагогіки, включає до свого кола питання соціальних джерел та соціального змісту феномена сирітства, соціальної політики у відношенні до даної категорії населення, влаштування осиротілих дітей до нових сімей, до спеціальних навчальних закладів, надання соціальних пільг тощо. Від того, наскільки благополучно соціальні сиріти будуть інтегруватися у суспільство, багато в чому залежить стабільність та розвиток нашої держави [44, с. 3].

Наслідком домінування надмірної довіри до інституційного виховання дітей стало те, що соціальна робота як наука й вид діяльності абсолютно не схвалювалася, а педологія та соціологія вважалися псевдонауками. Ситуація була подібною й в інших країнах Варшавського договору. Як правило,

соціальну роботу замінювали соціальним забезпеченням і фінансовою підтримкою, а будь-який соціальний захист повністю залежав від місця роботи. Непрацюючі люди або ті, які мали інші соціальні проблеми, вважалися девіантними, й до них застосовувалися примусові заходи.

Таким чином, здобувши незалежність у 1991 році, Україна успадкувала систему «бюрократичного державного колективізму» в сфері дитячої та сімейної політики, основні ознаки якої (великі інтернатні заклади) зберігаються донині. Глибока економічна криза, яка охопила Україну в 1990-ті роки внаслідок шокової терапії й переходу на нові умови господарювання, призвела до підвищення рівня бідності, і це знову, як у повоєнні роки, стало головним фактором передачі дітей на виховання до інтернатних закладів. За статистикою з 1989 по 2007 роки частка дітей, які виховуються в інтернатних закладах усіх типів, зростає в Україні більш ніж удвічі в розрахунку на 100 тис. дитячого населення, а піку досягла в 2004 р. - 508,8 [131, с. 24].

Інтернатні заклади освіти завжди відігравали й відіграють особливо важливу роль у розвитку педагогічної теорії й практики. Вивчення їхньої діяльності допоможе простежити, якою мірою одержували практичне розв'язання актуальні проблеми навчання, виховання, організації дозвілля й побуту соціально незахищених дітей.

У більш широкому сенсі, інтернатний заклад - державна установа, яка забезпечує утримання, розвиток, виховання та навчання дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування, а також дітей, які мають вади у розвитку та поведінці. Розрізняють декілька типів інтернатних закладів:

- із загальноосвітньою програмою для дітей без серйозних проблем в особистісному розвитку;
- спеціальні заклади для дітей із вадами у розвитку (вони, як і перші, знаходяться у відомстві Міністерства освіти і науки, молоді та спорту);
- будинки-інтернати для дітей із глибокими вадами фізичного та психічного здоров'я, які знаходяться у відомстві Міністерства праці і

соціальної політики.

У сучасній соціологічній думці також давно усвідомлено, що у соціальній дійсності появилось таке явище, як соціальне сирітство. Ці питання досліджуються в роботах, Е. Б. Бресвої, І. Ф. Дементьєвої, В. В. Солодовнікова, О. В. Заєць [39; 76; 104; 312], в яких соціальні сироти визначаються як діти, що мають батьків, але вимушені жити поза власною родиною - у притулках, дитячих будинках, школах-інтернатах.

На жаль, сирітство як соціальне явище, існує стільки ж, скільки людське суспільство та є, на жаль, невід'ємним елементом цивілізації. Але найбільш актуальною ця проблема постає для країн, які зазнають будь-яких соціальних трансформацій. Сирітство є обов'язковим супутником військових конфліктів, радикальних реформ та революцій, стихійних лих та масових захворювань.

Одне з головних завдань будь-якого суспільства і держави - здійснення права дитини на виховання в сім'ї. Ці права дитини зафіксовані як в міжнародних документах (Конвенція ООН про права дитини, Декларація прав дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання захисту і розвитку дітей та ін.), так і в законодавчих актах кожної держави. Тому держава в першу чергу прикладає всі зусилля до того, щоб залишити дитину в родині й запобігти її передачі на виховання в державний заклад.

Сьогодні у теоретичних дослідженнях широко використовуються два поняття: сирота (сирітство) та соціальний сирота (соціальне сирітство). У самому загальному опису діти-сироти - це діти у віці до 18 років, у яких померли обидва батьки, а соціальна сирота - це дитина, яка має біологічних батьків, але вони чомусь не займаються вихованням дитини та не піклуються про неї. У такому випадку піклування про таких дітей повинно брати на себе суспільство чи держава. Соціальне сирітство - це явище, яке обумовлене наявністю у суспільстві дітей, що залишилися без піклування батьків внаслідок позбавлення їх батьківських прав, визнання батьків недієздатними, безвісно відсутніми тощо. Але це так зване наявне соціальне сирітство,

проблема ж полягає набагато глибше. У суспільстві існує безліч латентних, прихованих соціальних сиріт, яких дуже складно виявити та порахувати, надати їм допомогу. Сьогодні все більше дослідників схиляються до виділення у групу соціальних сиріт таких дітей, батьки яких не опікуються ними, але не підпадають під державну регламентацію. «Приховані соціальні сироти - це діти, що мають батьків, які в силу низки обставин не займаються їх вихованням. Це призводить до того, що більша частина цих дітей попадають до асоціальної групи [44, с. 4]».

З давніх часів сиротами називали підневільних селян. Але ідеї правового захисту дітей, які залишилися без батьків або одного з них, сягають у часи Київської Русі. У пам'ятнику руського права «Правда Руська» вводиться поняття «опіка». Так, у статті 99 говориться: якщо після смерті батька у сім'ї залишилися малі діти й мати одружувалася вдруге, то опікуном дітей призначався один з найближчих родичів чи вітчим. Опікунові передавалося в тимчасове використання рухоме і нерухоме майно неповнолітніх, причому відбувалося це в присутності свідків. Йдеться також про обов'язки та права опікуна. Зокрема, він має право продовжувати торгову діяльність і брати собі прибутки від неї, але по закінченню опіки повинен повернути кошти. Характерно те, що публічно владою є не чиновники, а члени громади. Згадується церковна влада, яка претендувала на справи, пов'язані з опікою.

З літописних матеріалів відомо, що система суспільного опікунства була головною прерогативою київських князів. Особливо піклувався про сиріт онук Ярослава Мудрого - Володимир Мономах, який у «Поучениях» заповідав визволяти скривджених, захищати сиріт, заступатися за вдів відповідно до законів Божих, а соціальний захист дітей-сиріт розглядав у парадигмі християнського вчення.

Перші спеціальні будинки для бідних дітей (безрідних сиріт) було засновано 1682 року. Тут дітей навчали грамоти та ремесел. Саме цей проект закінчив епоху зародження ідеї державного опікування, в основі якої лежали

потреби держави й турбота про населення.

Спеціальні державні установи для дітей-сиріт з'явилися у XVIII столітті. Подальший розвиток сирітські дитячі установи дістали за часів Петра I, який 4 листопада 1715 року видав Наказ «Про відкриття шпиталів для незаконнонароджених дітей». Ці шпитали існували за рахунок місцевих прибутків, а також пожертвувань приватних осіб і церкви. Але внаслідок наявності великої кількості дітей-сиріт, було прийнято розпорядження передавати сиріт на виховання. Їх закріплювали за вихователями, а тих дітей, хто досяг 10 років, переважно хлопчиків, віддавали в матроси. Незважаючи на те, що Петро I намагався ввести певну систему співвідношень між державою і громадською турботою, його реформаторська діяльність не змінила характеру громадського опікування на місцях. Дуже високий показник смертності дітей до одного року викликав необхідність передавати дітей добропорядним людям на утримання і виховання, що було визначено Указом Катерини II від 7 листопада 1775 року «Учреждения для управления губерний».

Велику роль у вирішенні долі сиріт відіграла дружина імператора Павла I Марія Федорівна, яка в повідомленні про роботу виховних будинків і притулків пропонує віддавати немовлят на виховання селянам «хорошої поведінки».

У 1828 році було прийнято Закон «Про заборону подальшого відкриття виховних будинків у губерніях через високу смертність дітей». Однак незважаючи навіть на «Височайший Указ», за яким усіх дітей з притулків потрібно було обов'язково відправляти в сільську місцевість із заборonoю повернення в заклад, продовжували створюватися різноманітні дитячі заклади, але під іншими назвами (притулок, ясла та інше) і, в основному, за рахунок приватної благодійності. Разом з відомством імператриці Марії Федорівни, державне опікування сиріт здійснювалося земством на місцях, в основі роботи якого були свої положення, статут і правила.

Державні та приватні установи готували представників різного

соціального статусу: гувернанток, учителів та військових. Перші роки самотійного життя сиріт були під наглядом опікунської ради, яка також надавала допомогу й підтримку [147].

Період Жовтневої революції утвердив єдину ідеологічну систему в суспільстві, яка базувалася на основі марксистсько-ленінського світогляду. У перші роки становлення радянської влади провідні ідеологи-педагоги повністю заперечували сімейне виховання, мотивуючи це тим, що дитина не зможе одержати необхідних колективних навичок, щоб стати «будівником свого щастя». Значний внесок у розробку теорії і методики виховання та перевиховання дітей-сиріт, які на той час майже всі були безпритульними, зробив видатний український педагог А. Макаренко. Методи психоморальної адаптації особистості в дитячому колективі, розроблені та випробувані ним на практиці, не втратили своєї актуальності навіть у наш час. А. Макаренко основну увагу зосереджував на опосередкованій дії вихователя, він говорив, що: «В основі керівництва лежать не повчання, вказівки й настанови, а організація життєдіяльності вихованців». Відомими для педагогів стали його слова: «Я переконаний, що в майбутньому в педагогічних вузах неодмінно викладатимуть і постановку голосу, і позу, і володіння своїм організмом, своїм обличчям, і без такої роботи я не уявляю собі вихователя» [173].

Під час Другої світової війни було прийнято постанову СНК СРСР «Об устройстве детей, оставшихся без родителей», у якій визначалися основні напрями роботи органів державної влади й КПРС у попередженні дитячої безпритульності. До кінця 1945 року в УРСР налічувалося близько 120 спеціальних дитячих будинків для дітей офіцерів і солдатів Радянської Армії, партизан і дітей-сиріт.

З 1956 року за рішенням XX з'їзду КПРС почали створюватися школи-інтернати для дітей-сиріт, дітей одиноких матерів, батьки яких через різні причини (погані умови життя, зайнятість на виробництві) потребували допомоги держави. Таким чином, дитячі будинки шкільного

типу почали перетворюватися в школи-інтернати.

З початком перебудови настав новий етап у розв'язуванні проблем сирітства. У 1985 році було прийнято постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 24 січня 1985 року «О мерах по улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот, оставшихся без попечения родителей в домах ребенка, детских домах и школах-интернатах» та від 31 червня 1987 року «О мерах по коренному улучшению воспитания, обучения и материального обеспечения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [147].

Ретроспективне філософське осмислення проблем освіти в різні культурно-історичні періоди дозволяє констатувати, що вже за доби античності питання освіти були розроблені досить ґрунтовно - як на теоретичному, так і у практичному вимірах. Достатньо згадати Піфагорійський союз, софістичні школи, Сократа, оточеного учнями, платонівську Академію, аристотелівський лікей та інші формальні й неформальні заклади подібного типу, аби пересвідчитись у тому, що освітня справа займала суттєве місце в житті античного полісу. При цьому особливо шанобливе місце відводилося вчителю, особистість вчителя визначала пріоритети освітньо-виховного процесу, коло учнів та їхні подальші перспективи. Згадаймо Піфагора, якому приписувалося напівбожествене походження: провіщувати мудрість було дано не кожному, проста людина не могла володіти усією повнотою істинного знання.

Не випадково й Сократ був звинувачений у розбещуванні молоді та приречений до страти саме через свою педагогічну діяльність, що, мовляв, не відповідала інтересам афінської громади. Демонстративним є й той факт, що Сократ, впевнений у істинності своїх повчань до молоді, обрав радше прийняти смерть, аніж відмовитися від того, чому він навчав своїх учнів. Тому що так він би зрадив своїм принципам та викликав недовіру учнів, яких навчав не просто науці - навчав життю. Розвиваючи у своїх повчаннях до молоді принцип антропоцентризму, започаткований софістами, Сократ

водночас відмовляється від суб'єктивізму та релятивізму софістів при вирішенні питань щодо справедливості, істини, добра. Він стверджує: справедливість - не змінна величина, яка б покладалася на власний розсуд кожного. Існує єдина, спільна для всіх справедливість, пов'язана з розумом, знанням, і те, що є справедливим лише для однієї людини, не може вважатися дійсно справедливим, тому що суперечить всезагальній справедливості. Тому для того, щоб бути добрим, справедливим, щоб володіти істиною, треба вчитися, шукати істину, розвивати розум. Той, хто знатиме дійсне добро, вже ніколи не вчинить проти нього. Тому й надзвичайно важливими є виховний, освітній процес та постать вчителя і ті цінності, які він прищеплює учням.

У філософській спадщині Платона достатньо багато уваги приділяється питанням виховання та освіти підростаючого покоління. Зокрема, у своїй «Державі» філософ акцентує увагу на необхідності того, що зараз ми б назвали неперервною освітою. Виховувати дітей слід починати з моменту народження. Й ця справа є настільки важливою, що її не можна полишати на розсуд батьків, їхню сваволю. Держава, яка піклується про своє майбутнє, має сама прищеплювати й виховувати потрібні їй цінності у своїх громадянах. Тому Платон й пропонує досить радикальні заходи - традиційний інститут сім'ї відмінити, дітей з моменту народження усуспільнювати й виховувати усіх разом за єдиною освітньо-виховною програмою. Головна увага зосереджується на фізичній підготовці молоді - адже держава потребує фізично розвинених громадян, здатних обороняти її в разі потреби або брати участь у завойовницьких військових походах, де слабкі й хворі будуть просто обтяжувати дужих і сильних. Доповнювати фізичну підготовку мають заняття, що гартують дух, закаляють душі, в ході опанування якими акцент робиться на вивченні героїчного епосу, музики, що розвиває мужність, патріотизм, здатність до героїзму та самопожертви. Й навпаки, те, що заважає молодим ставати мужнішими, слід викоринити з традицій виховання. Тому Платон і відкидає, як непотріб, романтичну музику

й поезію, а драматургів просто проганяє зі своєї держави: адже вони розніжують душі молодих людей, роблять їх чутливими, вразливими до емоційних переживань, а тому - нікудишніми вояками. І хоча пропоновані Платоном методи виховання були досить радикальними та спірними, адже вже його учень Аристотель багато чого заперечив з методів вчителя, але в умовах, коли людина має цінність лише як громадянин держави, коли вона існує задля держави, платонівські принципи освіти й виховання є зрозумілими, вони відповідають культурним потребам доби, що вимагала й найбільше поцінувала досконало розвинених атлетів, не байдужих до краси, істини, справедливості та здатних у разі потреби віддати життя заради держави. Інша система виховання була просто непотрібною, немотивованою.

Концепція освіти Аристотеля в цілому продовжує принципи його попередників. Він, звичайно, відмовляється від усупільнення дітей, наголошуючи на важливості якісно досконалої держави та користі традиційної родини, але загалом його висновок той самий: первинною перед людиною є держава й людська цінність визначається її значенням для держави. Прагнути ж до об'єднання та усупільнення людської маси слід не силоміць - як на тому наполягав Платон, а шляхом виховання цієї маси. При цьому важливе місце як в цілому у філософії Аристотеля, так і в його концепції виховання займають принципи моральної нерівності, згідно яких деякі люди від природи раби й для них найкорисніше коритися волі інших, вже до них встановленим принципам справедливості. Інші ж народжуються вільними, аристократами за духом. Саме на них, але добре вихованих, покладаються сподівання філософа щодо подальшого вдосконалення державних законів, норм суспільного життя. Виховувати ж слід так, аби «люди, від природи гідні, не бажали мати більше, а негідні не мали такої можливості [345, с. 467]». Таким чином, у процесі виховання Аристотель найбільше покладається на культурну традицію, яка дисциплінує. Тому що з його точки зору, «коли недисциплінований один, не дисциплінована й уся держава [345]». Проте, держава саме через свою традиційність здатна

уникнути крайнощів та надмірностей й сформувати етичний ідеал «золотої середини», в тому числі й по відношенню до учнів-вихованців. Основу такого ідеалу складають вимоги мужності, справедливості та розуму, які на думку філософа мають однаково суттєве значення як для окремої людини, так і для всієї держави. Саме тоді добродішність забезпечується зовнішніми благами, таким чином хороша людина отримує матеріальну підтримку з боку матеріально стабільної та успішної держави - немов би винагороду за свої чесноти.

В цілому, можемо стверджувати, що антична грецька культура сформувала системну концепцію освіти, уклавши сукупність античних знань у жорстко впорядковані форми для того, щоб культурні набутки доби могли бути засвоєні наступними поколіннями за нових історичних умов. І хоча середньовічна філософія з великою обережністю та сумнівом підходила до оцінки античних здобутків, проте в особі Боеція можна говорити про поєднання піфагорійської, платонівської та середньовічної культурних традицій освіти й виховання у єдину систему, що зберігалася та панувала в Європі протягом наступних декількох століть. Боецій першим здійснив філософське обґрунтування тогочасної системи освіти, доклавши старання для створення підручників з арифметики, геометрії, астрономії та музики.

Надзвичайно важливим у меті виховання будь-якого суспільства є цілісне самовизначення особистості, бо саме система цінностей, прийнятих у суспільстві, служить орієнтиром діяльності виховних інститутів. Конкретизація вибору мети і стратегії виховання в сучасній незалежній Українській державі - першочергове завдання усіх виховних інститутів. Як стверджував ще К.Д. Ушинський, виховання повинно просвітити свідомість людини, щоб перед очима лежав ясний шлях добра. Тому на одне з перших місць у цій роботі видатний педагог поряд з категоріями духовності й національності ставив виховання характеру. На подібних позиціях стояв і А. С. Макаренко. Питання виховання волі й характеру були центральними у всій його теоретичній і практичній діяльності. Великий педагог, як ніхто

інший, категорично поставив питання про моральне обличчя особистості як рушійної сили її поведінки та вчинків. Він констатував, що лише висока ідейність, гуманістичні принципи моральності, громадянська цілеспрямованість здатні викликати в людини до життя нові, громадянські риси волі й характеру. Воля й характер, підкреслює А.С. Макаренко, не спадкові якості, не біологічно зумовлені, а виховуються в конкретних суспільно-історичних умовах. Тільки правильно організована діяльність вихованця дає можливість виховати в нього найкращі якості волі й характеру.

Отже, як бачимо, серцевиною системи виховання особистості в педагогічній діяльності А.С. Макаренка було його вчення про колектив. Саме в зв'язку з виховуючим впливом колективу на особистість вихованця великий педагог і вводить в обіг поняття середовища й характеру його впливу на вихованця. Він бачив, що кожна конкретна особистість завжди безпосередньо залежить як від самого середовища, в якому перебуває, так і від тих відносин, які складаються в даній особистості з оточуючими її умовами життя, в межах яких діють не тільки позитивні, а й негативні фактори. Тому завдання вихователя, стверджував А.С. Макаренко, насамперед полягає в такій організації процесу виховання, щоб вихованець був включений у систему основних відносин особистості й природи та навколишнього суспільного життя. Це досягається за допомогою участі вихованців у різних видах діяльності (навчальній, трудовій, суспільній, ігровій, організації побуту, споживання тощо). В цьому сенсі все життя вихованця (як і людини взагалі) становить собою не що інше, як складну систему різносторонніх відносин з навколишньою дійсністю [123, с. 3-4].

Тому будь-який інтернатний освітній заклад повинен базуватися перш за все на виховному та освітньому впливі колективу, який не може, безумовно замінити сімейне середовище, але повинно базуватися на принципах взаємодії, взаємодопомоги та гуманізму. Крім того, інтернатні заклади повинні інтегруватися у суспільство, а створення оптимальних умов

для підтримки соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення, яке полягає не в ізоляції знедолених дітей від соціуму, а в їх інтеграції в соціум через пріоритетність в соціальній політиці дитиноцентристських форм допомоги.

За основними світовими стандартами якісний виховний вплив на дитину в умовах інтернатного закладу може відбуватися, коли в ньому утримується не більше 20-30 дітей. Тільки за таких умов можна говорити про якісну підготовку вихованців до самостійного дорослого життя [11, с. 11 - 12].

Зрозуміло, що за умов звичайного інтернатного закладу неможливо дотриматися такого. Тому останнім часом у науковій літературі та практиці з'являються альтернативні форми утримання та виховання дітей. Найбільш гуманістичним виявом інтернатної освіти може бути запропонована нещодавно система так званих дитячих селищ. Творцем педагогічної системи «дитячих селищ» був австрійський педагог, лікар Герман Гмайнер (1919 - 1985). В 1949 р. він створив в Імсті перший дім для дітей, позбавлених батьківського піклування. В кінці 1950 р. п'ять будинків становили там «дитяче селище». В 1993 р. соціально-педагогічні утворення такого типу діяли вже у 120 країнах світу. Найбільшим дитячим селищем в Європі вважається селище Хінтербрюль (Австрія). В ньому 24 будинки. В інших - 14-16 сімейних будинків.

Звернемося детальніше до цього соціального феномену. Дитяче селище - це відкрита установа, яка не має ні огорожі, ні охоронців. За певним розкладом його можуть відвідувати як фізичні особи, так і представники установ, які регулярно роблять пожертвування на його утримання, а також родичі дітей. До нього приймаються діти у віці до 10 років. У будинках живуть 6-8 дітей. Вони зазвичай ходять до школи, яка знаходиться в даній місцевості [347, с. 29]. У кожному домі є мати, яка виконує всі соціальні та родинні функції матері, але знаходиться якби-то на роботі. У такої матері є психолого-педагогічна та медична підготовка. Такий спосіб життя дозволяє

виконувати всі потреби гуманістичного виховання, не порушуючи позитивних принципів інтернатної освіти та запобігаючи їй вадам.

У сучасному суспільстві очевидним стає той факт, що гуманістична парадигма освіти на перше місце висуває потреби і інтереси особистості. Це потребує розробки ефективних засобів для діагностики інтересів і індивідуальних якостей особистості учня, дослідження психології механізмів професійного самовизначення людини. Змінюються сьогодні і акценти у суспільному і особистісному розумінні ролі праці. А. Александров підкреслює, що праця в умовах ринкових відносин стає засобом виживання, соціального самоствердження, творчого самовираження особистості [4, с. 12]. Разом з тим, підлітки мають ускладнення щодо визначення власних задатків і здібностей, які потребує конкретна професія і які б дозволили успішно просуватися у конкретному виді професійної діяльності. Це детерміновано відірваністю дитини від суспільної праці. У родині, де дитина бачить трудову діяльність батьків та родичів, з'являється можливість вибору тих чи інших соціальних ролей та професійних здібностей. В інтернатних закладах учні та вихованці відірвані від суспільної праці. Тому з'явилася необхідність у суттєвому розширенні знань про світ праці і використанні ефективних педагогічних засобів допомоги учням у професійному самовизначенні [55].

Враховуючи вищезгадане, треба зазначити, що міжнародний досвід державної опіки над дітьми засвідчує поступову відмову держав, що мають гуманістичне спрямування соціальної політики, від інтернатних форм утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, орієнтацію на створення та підтримку сімейних форм опіки. Але сама історія існування інтернатних закладів створила **екзистенціали (сутнісні миттєвості буття) інтернатної освіти.**

Історичні джерела свідчать, що перші виховні будинки для покинутих дітей з'явилися при церквах м. Кесарія (Мала Азія) за ініціативою єпископа Василя Кесарійського. У 787 році подібний заклад відкривається при соборі у

Мілані. Тривалий час він залишався єдиним у Європі, і лише у XIV ст. їх кількість збільшилася до 30. Цікаво, що вже на той час там не лише піклувалися про дітей-сиріт, але й вели профілактичну роботу: допомагали матерям, запобігаючи відмові від дитини, передавали дітей у родини, переважно селянські, здійснювали контроль за їх вихованням [91, с. 21].

В Україні ідея правового захисту дітей, що залишилися без батьків, зародилася ще у Київській Русі: у «Руській Правді» вперше з'явилося поняття «опіка». Так, у ст. 99 йдеться про те, що після смерті батька опікуном малих дітей стає хтось з найближчих родичів або вітчим, якщо мати виходить заміж вдруге. Опікуну передається у тимчасове користування рухоме й нерухоме майно неповнолітніх, обов'язково у присутності свідків. Опікун має право продовжувати торгівлю й брати собі прибуток від неї, але після закінчення терміну опіки зобов'язаний повернути кошти сироті. Характерно, що публічною владою на той час були наділені не чиновники, а члени суспільства. Насамперед, згадується церковна влада, яка претендувала на усі справи, пов'язані з опікою [67, с. 17].

Найбільше піклувався про сиріт онук Ярослава Мудрого - Володимир Мономах, який у своїх «Повчаннях» заповідав допомагати приниженим і ображеним, захищати сироту, не забувати вдів. Його «Духовна» (заповітна) своїм дітям мала велике виховне значення для багатьох поколінь на Русі.

У Російській державі, до якої в середині XVII ст. була приєднана більша частина України, ідея розгортання державної системи громадської опіки почала реалізовуватись за рахунок заснування спеціальних будинків, де сироти повинні були навчатись грамоті та ремеслам. На зміну «любові до вбогих, юродивих», що була заснована на вірі у спасіння душі, приходять необхідність забезпечити потреби держави у грамотних ремісниках через благодійність. У той же час було дозволено брати сиріт в якості прислуги або утриманців у заможні родини.

У X - XIV столітті на Русі сиротами називали дітей бідних селян-общинників. Пізніше термін «сирота» було витіснено терміном «селяни» (у

давніх актах і грамотах); у XVI - XVII століттях «сиротами» називали не лише селян, посадських людей, стрілецьких та солдатських дружин, а також дітей, які залишились без батьків.

Отже, можна стверджувати, що поняття сирітства було неоднорідним. Ним охоплювались як діти-сироти, які втратили батьків, так і соціальні сироти, котрі через історичні традиції були вилучені з сім'ї й передані на виховання в інші родини, що й обумовлювало штучне сирітство.

У січні 1763 року Катерина II затвердила «Генеральний план Імператорського Виховного Будинку» у Москві, в квітні 1764 року в будинку біля Карварської брами розпочався прийом немовлят. Діти були розподілені у відділення, в одному з яких утримувалися діти віком до 2 років. Годували і слідкували за ними няні. Діти від 2 до 7 років мешкали окремо, 7-11-річні вихованці навчалися. До навчальної програми входили основи віри, російська граматики, арифметика, географія, ремесло. У 18 -20 років вихованці отримували вільний паспорт, один карбованець й випускались у подальше життя [67, с. 18-19].

Головний елемент Виховного будинку - праця. Сиротам слід було готуватися «служити вітчизні справами рук своїх». З 5-річного віку вихованці виконували «легку роботу», згодом хлопці в'язали рибальські неводи, а дівчатка плели стрічки. З 11 років діти ткали, вишивали, прали, готували страви та ін. У 15 - 16 років вихованці набували навичок певного ремесла у спеціальних майстернях, які належали виховному будинку. Підлітки «з природними нахилами» оволодівали науками, вивчали іноземні мови, досягали успіхів у мистецтві.

Незабаром виховні будинки почали створюватися в інших великих містах Російської імперії. У виховних будинках були не лише майстерні, а й спеціальні навчальні класи, де готували фельдшерів, сільських вчителів, повивальних бабок, нянь, сигнальщиків, шкіперів для торговельного флоту. Виховний будинок був центром опіки й піклування на певній території.

Як зазначав свого часу відомий дослідник питань сирітства М. Д. Ван-Путерен [43], наприкінці XIX ст. в Росії налічувалося 14854 благодійних товариств і закладів, переважно в Європейській частині, в т.ч. в Україні, 37,5% їх були приватними. Однак майже всі ці заклади знаходилися у містах та інших великих поселеннях [223, с. 7].

Але слід відзначити, що у виховних будинках смертність сягала 75%, тому з 1811 року сиріт частіше почали передавати у родини. У 1828 році набуває чинності закон, який заборонив відкриття виховних будинків у губерніях. Але за дітьми, яких передавали у селянські родини, існував нагляд з боку виховного будинку. Юнаки у 17 років відписувались до селян, отримували земельну ділянку, а дівчата у 19 років мали «вільне свідоцтво». Деякі притулки належали духовному й військовому відомствам, а також Міністерству внутрішніх справ. Випускники таких закладів виходили підготовленими до подальшого життя, маючи не лише сільськогосподарські навички, але й володіли ремеслами.

Дослідження історичних матеріалів доводять, що на початку XX століття в Росії державним коштом утримувалося 14 тисяч дітей-сиріт. Така ж кількість виховувалась і в притулках благодійних товариств. Цей період можна вважати першою хвилею соціального сирітства у XX ст.

У 1917 році усі притулки й сирітські будинки новий радянський Уряд перетворив на державні і передав під керівництво Народного комісаріату освіти. З усіх виховних закладів, заснованих за ці роки, головною формою утримання дітей-сиріт були дитячі будинки. Найчастіше вони були змішаного типу, бо в них виховувалися дошкільнята й діти шкільного віку.

Створені у перші роки радянської влади дитячі заклади розташовувались у прекрасних будинках, з великими ділянками землі, з садами й городами. У них існували швацькі, кравецькі, взуттєві та інші майстерні. У дитячих будинках були обов'язковими хор та духовий оркестр, клуб та бібліотека. У 1917 році у дитячих будинках виховувались понад 30

тисяч дітей, у 1918-80 тисяч, у 1919 - 125 тисяч, в 1920 - 400 тисяч, а в 1922 році - понад 540 тисяч безпритульних [91, с. 21].

За роки Великої Вітчизняної війни їх чисельність значно збільшилась. На кінець 1945 року лише дітей загиблих фронтовиків нараховувалось понад 17 тисяч, для яких було додатково відкрито 144 дитячих будинків. Необхідно було створити належні умови для життя й навчання дітей, які залишилися без батьків. Друга хвиля безпритульності та соціального сирітства, яка була результатом невтішних наслідків Великої Вітчизняної війни, змусила активізувати роботу комісій з облаштування дітей, які залишились без батьків. Досить поширеним явищем на той час було заснування освітньо-виховних закладів інтернатного типу при колгоспах, промислових підприємствах на кошти профспілок, комсомольських і партійних організацій, міліції тощо, а також передача дітей-сиріт на виховання у родини. За 1956 - 1965 роки усі дитячі будинки були реформовані на школи-інтернати [22].

Новий пік соціального сирітства припав на кінець ХХ століття. Зміни, що відбулись у соціально-економічному та політичному житті держави, проведення реформ, які хворобливо відобразились на житті родини, призвели до значного збільшення кількості дітей, котрі залишились без батьківського піклування, а саме: бездоглядні та безпритульні діти, діти-жебраки, підлітки-правопорушники.

Існуючі сьогодні наукові інтерпретації природи соціального інституту, вказують на те, що він являє собою цілісне утворення, яке покликано організувати та регулювати діяльність людей. Соціальні інститути, як регулятори процесів взаємодії та взаємозв'язку людей покликані сприяти задоволенню їх матеріальних та духовних, особистісних та суспільних потреб в конкретно-історичних умовах функціонування.

Інституціоналізація, як засіб організації системи дії, тобто процес формування різноманітних типів соціальної діяльності в якості соціальних інститутів, може визначатися з точки зору різних засобів зв'язку цієї

зацікавленості з системою соціальних відносин. Головними інститутами будуть ті, що безпосередньо формують ці відношення, визначаючи статуси і ролі сторін в процесі взаємодії. Фактично кожен соціальний інститут сприяє задоволенню життєвих потреб індивідів і прискоренню суспільного розвитку. Кожен соціальний інститут, що входить до певної соціальної структури, організується для виконання тих чи інших суспільно значущих цілей та функцій. Поява інституціональної форми інтернатної освіти, яка гарантується та забезпечується державою є виявом розвитку усвідомлення необхідності забезпечення прав та потреб дитини. Сьогодні ж як ніколи стає зрозумілим, що за такої складної демографічної ситуації, яка в перспективі загрожує ще більшим скороченням населення України і старінням нації, зростає цінність кожної дитини і як майбутнього громадянина, і як члена сім'ї, який буде сприяти продовженню конкретного роду [100, с. 15].

Наразі всі існуючі системи інтернатної освіти в останні десятиріччя ХХ століття відчували необхідність принципових змін і реформацій. Країни Східної Європи, в тому числі держави колишнього СРСР, вийшли на етап модернізації систем інтернатної освіти в другій половині 90-х років ХХ століття. Ми є свідками, а разом і учасниками формування нового типу відношення держави і суспільства до інтернатної освіти; формується принципово інша система освіти.

Суть нинішнього періоду полягає в тому, що він носить перехідний характер. Його часова протяжність залежить від багатьох факторів і сьогоднішня інтернатна освіта переживає один із самих складних періодів в своїй історії. Чітко накреслена часом необхідність побудови системи інтернатної освіти нового типу, системи яка б відповідала вимогам і букві міжнародних конвенцій. Можна назвати основні характерологічні ознаки системи інтернатної освіти нового типу:

- охоплення освітою всіх без винятку дітей (в тому числі й з будь-якими порушеннями розвитку);
- вільний вибір форми організації освіти, типу навчального закладу;

- рання діагностика і своєчасне визначення соціальних освітніх потреб дитини і сім'ї;

- спеціалізований освітній стандарт, який повинен передбачати відповідний освітній рівень дитини і його досягнення в області освітньої компетенції;

- створення освітніх закладів комбінованого типу, а звідси професіональний супровід дитини-інваліда, консультації для батьків, вчителів масових шкіл;

- підготовка спеціалістів, які сприймуть нову систему [372, с. 23].

Дослідниками визначені такі основні блоки для нормального функціонування загальноосвітньої школи-інтернату, які складають головні екзистенціали його існування:

- створення умов для діяльності школи-інтернату (матеріально-технічна база, добір і розміщення педагогічних кадрів, розпорядок роботи школи-інтернату, комплектування її вихованцями та ін.);

- організація навчально-виховного процесу (організація навчально-пізнавальної діяльності вихованців, форми і методи позакласної і позашкільної виховної роботи, самопідготовка учнів, інші види діяльності);

- управління школою-інтернатом (розподіл обов'язків між директором і заступниками, планування роботи, організація життєдіяльності загальношкільного колективу, роль самоврядування вихованців та ін.);

- організація спільної виховної роботи школи-інтернату, сім'ї та громадськості [194, с. 100].

Кожний блок і всі разом являють собою множину взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям освіти, виховання і навчання дітей та підлітків школи-інтернату. Це дає підстави з позицій системного підходу розглядати загальноосвітню школу-інтернат як соціально-педагогічну систему.

Інший бік проблеми інтернатної освіти полягає в тому, що крім дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування існують також діти, які

потребують особливих умов навчання та виховання. Конституція України (стаття 53) гарантує всім громадянам право на освіту. У законі України «Про охорону дитинства», статті 26 «Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку» стверджується, що «дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя і розвитку... [98, с. 142]».

Зазвичай складалася така система, де діти, що потребують особливого навчання та виховання ізолювалися від суспільства та існували у власному окремому світі. Сьогодні Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів [158] надає перевагу інтегрованому навчанню і вихованню. Державним стандартом початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначено, що всі загальноосвітні навчальні заклади, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, мають реалізовувати положення даного стандарту, якщо у закладі навчаються діти із особливими освітніми потребами.

Філософія суспільного виховання підростаючого покоління не є новою в історії людства, а на всіх етапах розвитку суспільства її реалізація відбувалась по-різному. Зародилася вона ще в період первіснообщинного ладу. В епоху матріархату та екзогамії діти до п'яти-шестирічного віку виховувалися матір'ю. Потім хлопчиків передавали у спільні чоловічі житла, дівчаток - у жіночі, де їхніми наставниками ставали старші брати і сестри.

Згодом з утвердженням патріархату чоловічі і жіночі помешкання перетворилися у так звані будинки молоді, куди батьки за традицією відправляли дітей на виховання. Там старші члени роду допомагали підліткам оволодіти навичками й умінням землеробства, мисливства, рибальства, будівництва жител, ведення війни, передавали їм заповіді предків, знайомили з родовими звичаями, обрядами тощо. Праця і оволодіння знаряддям праці справляли вирішальний вплив на виховання

[297, с. 8]. З часом виховання дітей проходило у великих патріархальних общинах, які склалися з кількох поколінь родичів, і воно також ґрунтувалося на принципі родового колективізму. Подальшого розвитку система суспільного виховання дітей та підлітків зазнає у період рабовласницького ладу в країнах Стародавнього Сходу (Індія, Китай), Єгипті, Греції та Римі.

У трактуванні філософів стародавніх Греції і Риму виховання зводилося до державного і протиставлялося сімейному. Так, грецький філософ Аристотель твердив, що всі діти вільних громадян повинні вчитися в державних закладах і виховання повинно бути суспільним. Кошти на навчання підростаючого покоління слід збирати з членів усього суспільства, а мету і зміст виховання визначає держава. Вона «в цілому має на увазі одну кінцеву мету ... для всіх громадян потрібне тотожне виховання, і піклування про це виховання повинно бути державним, а не справою приватної ініціативи [137, с. 7]».

Аристотель вважав, що до закладу суспільного виховання слід приймати тільки хлопчиків; дівчаток треба виховувати в сім'ях під керівництвом батьків.

Першими педагогами-професіоналами стали саме філософи, наприклад, софісти у стародавніх Афінах. Вже в цей час на засадах деяких основних загальнофілософських систем починається розробка і окремих спеціалізованих педагогічних вчень [172, с. 12].

Спартанське виховання (VIII - VII ст. до н.е.) було особливо характерним у цьому аспекті. Таке виховання здійснювалося державою. За цією системою діти до семи років одержували сімейне виховання. Починаючи з семи років, хлопчиків-спартанців віддавали в державні навчально-виховні заклади інтернатного типу (агелі), в яких вони перебували до 18 років під наглядом вихователів-педомонів. Виховання у спартанській «агелі» було суворим. Вихованців привчали до перенесення всіляких труднощів та незгод - холоду, голоду, спеки, спраги, болю, фізичних

навантажень та навчали володіти зброєю, вести бій, долати різні перешкоди тощо. Фізичне виховання доповнювало естетичне виховання: музика, співи, танці. «Що стосується читання і письма, - писав грецький історик Плутарх, - то діти вчилися тільки найнеобхіднішому, решту ж їх виховання переслідувало тільки одну мету: беззаперечна слухняність, витривалість і наука перемагати [155, с. 13]».

Моральне і політичне виховання здійснювалось під час спеціальних бесід державних діячів з молоддю, під час яких мужі розповідали про захист батьківщини від ворогів, мужність і героїзм предків у війнах.

У період розквіту Римської імперії питання суспільного виховання порушував філософ М.Ф. Квінтіліан. Він критикував римську аристократію, яка суворо дотримувалася сімейних традицій і прагнула виховувати дітей тільки під керівництвом домашніх учителів. Квінтіліан вважав, що «вдома дитина може навчитися тільки того, чого навчають її, а в школі вона може навчитися і того, чого навчають інших [137, с. 7]».

У Західній Європі, в період раннього середньовіччя, першими виникли монастирські школи, які поділялися на внутрішні та зовнішні. До перших приймалися хлопчики, які готувалися стати ченцями і які жили і виховувалися у монастирі. До зовнішніх приймалися діти мирян (приходячи діти).

У центрах церковного управління поступово з єпископських гуртожитків, куди віддавали дітей для навчання і виховання, розвивалися соборні або кафедральні школи. Ці школи також поділялися на внутрішні школи, при яких учні жили, і зовнішні школи для дітей мирян.

Монастирські, соборні та кафедральні школи, як правило, мали окремі приміщення, для навчання і помешкання учнів.

Спочатку у такі школи набирали дітей католицького духовенства, а з XI століття, після того, як священнослужителям було заборонено одружуватися, в ці школи стали приймати дітей міщан та селян. У школах навіть навчалися і ті, хто не готувався стати церковнослужителем або

ченцем.

Термін навчання у таких школах не встановлювався. Навчання продовжувалось до п'яти і більше років. Діти вчилися читати і писати латинською мовою. Курс навчання в монастирських і соборних школах поступово розширювався, до нього входили граматики, риторика і початки релігійної філософії. Були і такі школи, де вивчалася арифметика, геометрія, астрономія і музика [155, с. 24].

У цей період створювалися перші пансіони при жіночих монастирях для виховання дівчат знатного походження. Вони вивчали граматику, поезію, музику, основи домоводства.

В епоху Відродження у багатьох європейських країнах виникали нові заклади інтернатного типу, в яких навчання та виховання носили світський характер.

Так, в Італії, у місті Мантуя, в 1424 році відомий педагог-гуманіст Вітторіно да Фальтре організував школу нового типу, названу ним «Будинок радості». В основу організації цієї школи були покладені принципи гуманістичної педагогіки. Вона знаходилася на березі мальовничого озера, біля лісу. Вся будівля була спеціально переобладнана й естетично оформлена. Велика увага в цій школі приділялась фізичному вихованню учнів (іграм, фехтуванню, верховій їзді), а також їхньому розумовому розвитку.

Основними предметами навчання були класичні мови та класична література, діти вивчали математику, астрономію, природознавство, здійснювали екскурсії. У навчанні широко використовувалась наочність [155, с. 29].

Питання суспільного виховання цікавили італійського мислителя Томазо Кампанеллу. Свої ідеї він виклав у творі «Місто Сонця», намалювавши в ньому ідеальний суспільний порядок. Кампанелла гостро критикував принцип сімейного виховання, вважаючи, що в інтересах прогресу держава має відповідати за підготовку підростаючого покоління до

життя [137, с. 8].

У XVI столітті в Іспанії було започатковано єзуїтські середні школи-колегіуми інтернатного типу, призначені для дітей феодалної знаті. Там вивчали «сім вільних мистецтв» (граматика, риторика, діалектика, арифметика, геометрія, астрономія, музика), а також стародавні мови, літературу, історію, географію. Багато уваги приділялося фізичному загартуванню учнів.

Згодом єзуїтські школи набули поширення у багатьох країнах Європи та Америки [126, с. 26].

З кінця XVI століття в Європі відкриваються навчальні заклади при громадах протестантської течії соцініан, які набули назву соцініанських шкіл.

У XVII столітті уніатським орденом Василіан створювалися василіанські школи, які поширювалися на території Польщі, Білорусі та України.

У Франції учасники релігійного соціального руху янсеніти, що перебували в опозиції до католицької ортодоксії, заснували початкові школи інтернатного типу. Програма янсенітських шкіл була порівняно широкою і передбачала вивчення рідної мови, латинської і грецької мов, риторики, релігії, математики, фізики. Навчання будувалося на принципах наочності, послідовності, свідомості, на визнанні самодіяльності учнів [65, с. 374].

В Англії у XVII столітті граматичні школи були реорганізовані у суспільні школи інтернатного типу, які й до сьогоднішнього часу називаються «публік скулз». У цих школах виховувалися діти аристократії. Навчальний план кожної з таких шкіл Англії в цей період будувався по-своєму, через те, що шкільна справа не регулювалася ні державою, ні церквою. Спільною рисою навчальної роботи цих шкіл був консерватизм і виняткове панування класицизму [65, с. 45].

Наприкінці XVII століття в Німеччині Август Франке організував притулок для дітей-сиріт. Його послідовники, так звані пієтисти, у XVIII

столітті розвинули енергійну діяльність з відкриття таких притулків та шкіл для бідних і бездоглядних дітей. Таких закладів налічувалося понад 2000 [65, с. 260].

Французький філософ-матеріаліст Клод Адріан Гельвецій у середині XVIII століття на противагу індивідуальному вихованню відстоював суспільне виховання дітей у школах інтернатного типу. «Міцна дисципліна, чіткий режим, дух змагання - могутні помічники вчителя у вихованні дітей і юнацтва. У таких школах діти повинні здобувати фізичне, моральне і розумове виховання [126, с. 41]».

У другій половині XVIII століття французький мислитель Мішель Лепелетьє запропонував демократичний проект організації народної освіти у Франції «План національного виховання». План передбачав запровадження єдиної загальної безплатної освіти у закладах інтернатного типу, так званих «Будинках національного виховання», де б навчалися діти всіх станів, віком від 5 до 12 років. Навчання мало бути світським, значна увага приділялася фізичному і трудовому вихованню, виробничому навчанню та праці у майстернях, на земельних ділянках [65, с. 189].

Лепелетьє пропонував і широку програму розумового навчання та виховання. У «Будинках національного виховання» діти повинні вчитися писати, читати, рахувати, знати елементи геометрії, природознавства, мораль, а також «Декларацію прав людини і громадянина».

Таким чином, на думку Лепелетьє, в таких закладах повинно виховуватися нове молоде покоління, нові громадяни, сильні, працьовиті, дисципліновані і чесні, палкі патріоти держави [155, с. 76].

Поряд з цим французький мислитель Гракх Бабеф висловлював свої педагогічні ідеї щодо створення спеціальних шкіл – «виховних комун» у сільській місцевості. У таких закладах виховання повинно бути національним, охоплювати всіх дітей та організовуватися державною владою і за її рахунок [155, с. 78].

В цей час значну роль у виникненні таких шкіл відіграли педагогічні

ідеї педоцентризму, які розроблялись Ж.-Ж.Руссо та іншими видатними мислителями. Саме з Руссо починається становлення педоцентричного напрямку в розвитку теорії і практики педагогічної діяльності інтернатних закладів.

Російський представник так званого «освіченого абсолютизму» І.І. Бецькой, який багато років прожив у Франції та був ознайомлений з системою закладів суспільного виховання, у 1763 році в Москві відкрив виховний будинок з лікарнею. Згодом такі ж будинки було створено у Санкт-Петербурзі та інших губернських містах.

Він підготував Катерині II доповідь про загальну реорганізацію в Росії системи виховання дітей «Генеральне запровадження виховання обох статей юнацтва», яка набула сили закону. У цьому документі були накреслені шляхи виховання в Росії «нової породи людей» всіх станів у закритих навчально-виховних закладах. Діти віком від 5 - 6 років до 18 років повинні були бути ізольованими від навколишнього світу, щоб не зазнавати «розбещеного» впливу людей, їхнього побуту та звичаїв.

І. Бецькой вніс зміни до навчально-виховного процесу кадетських корпусів і гімназій, збільшив терміни перебування в них вихованців, відкрив нові заклади інтернатного типу, а саме: училище при Академії мистецтв, Комерційне училище, Смольний інститут шляхетних дівчат [155, с. 184].

У 1774 році видатний швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці разом із своєю дружиною Ганною заснував, неподалік від Цюриха у садибі «Нойхоф» «Установу для бідних» - школу інтернатного типу для дітей-сиріт та безпритульних дітей. Там навчалось і виховувалось близько 50 дітей. Сам Песталоцці з дружиною навчав їх читати, писати, рахувати, а ремісники у майстернях вчили їх працювати на ткацьких, прядильних станках. Вихованці також працювали у полі, вирощували для своїх потреб сільськогосподарську продукцію. Таким чином, Песталоцці поєднав у своєму закладі навчання дітей з продуктивною працею.

Песталоцці писав, що він «хотів використати значну частину прибутку,

отриманого фабричною індустрією від людської праці, для створення сучасних виховних закладів, які б відповідали повністю потребам людства [155, с. 80]».

Подібний заклад для безпритульних дітей Песталоцці відкрив у Станці в 1798 році. Цей притулок було створено у приміщенні колишнього монастиря, де виховувалося 80 дітей віком від 5 до 10 років. Песталоцці намагався зробити притулок великою сім'єю, а тому сам став для дітей дбайливим батьком і найкращим другом та порадиником.

На батьківську турботу Песталоцці вихованці притулку відповідали щирою прихильністю та любов'ю, що сприяло успішному здійсненню їхнього морального виховання [155, с. 81].

Наприкінці XVIII і на початку XIX століття під впливом гуманістичної педагогіки, особливо педагогічних ідей Ж.-Ж. Руссо, виник філантропічний напрям педагогіки в Німеччині, представники якого намагалися на практиці застосувати педагогічний досвід Я.А. Каменського та Й.-Г. Песталоцці.

Вважаючи, що мета виховання - підготувати корисних людей для суспільства та відданих патріотів держави, вони створювали у місцях, що відзначалися розкішною природою, так звані філантропіни - навчально-виховні заклади інтернатного типу, у яких зберігався становий поділ вихованців, де переважали діти заможних верств населення. У філантропінах було багато нового і цікавого: велика увага приділяється фізичному, розумовому і моральному вихованню та трудовому навчанню, а також наочності у навчанні, удосконаленню методів навчально-виховної роботи, урахуванню інтересів і вікових особливостей учнів.

Педагоги-філантропісти сприяли розвитку деяких важливих педагогічних напрямів: шкільної гімнастики і гігієни (Гутс-Мутс), трудового навчання (Блаше), дитячої літератури (Кампе), педагогічної освіти (Трапп), народної школи (Рохов) та ін.

Перший філантропін відкрив Й.-Г. Базедов у 1774 році в м. Дессау, до якого приймали дітей різних верств населення. Всі учні поділялися на три

групи: академістів - дітей заможних батьків, педагогістів - дітей середнього прошарку населення та фамулянтів - дітей бідняків. Діти багатих батьків готувалися у філантропії для вступу до університету, педагогісти - стати учителями і гувернантами, учні-фамулянти - до фізичної праці на фабриках та у сільськогосподарському виробництві. У філантропії Базедова широко застосовувалися різні ігри, розваги, екскурсії, велика увага приділялася природознавству та іноземним мовам. Учні навчали виразно читати, розвивали їхню усну мову, широко використовувалися підручники та наочні посібники. Величезного значення надавалось фізичному вихованню та професійній підготовці молоді [126, с. 51].

У 1784 році в маєтку Шнепфенталь, поблизу м. Готи, Х.-Г. Зальцман заснував філантропін, який проіснував до ХХ століття та намагався у своєму закладі зрівняти дітей різних соціальних станів. Завдання школи вбачав у підготовці підростаючого покоління до життя. Тому в навчальному плані філантропіну головне місце посідали предмети реального циклу, які викладалися з широким використанням різноманітних навчальних посібників, наочності, екскурсій, спостережень, дослідів учнів. Велика увага приділялася фізичному та трудовому вихованню, ручній праці, самообслуговуванню, роботі в саду й на городі. Вся організація життя вихованців філантропіну наближалася до родинного [65, с. 346].

Німецький педагог-філантропіст І.-Г. Кампе у м. Брауншвейгу відкрив і утримував пансіон для дітей торгової знаті. Там велась підготовка дітей і молоді до майбутньої комерційної діяльності. Також видавався журнал педагогів-філантропістів «Загальний огляд шкільної і виховної справи», який став енциклопедією філантропічної педагогіки [126, с. 52].

Подібні навчально-виховні заклади відкривались у Англії та в її колоніях. Так звані «будинки» або «паблік скулз» призначалися для дітей з аристократичних сімей. Учні різного віку разом зі своїми вихователями жили в елітних пансіонах, здобували середню освіту і готувались до навчання в університеті.

Англійський промисловець та відомий філантропіст Р.Оуен створив у 1816 році «Новий інститут для утворення характеру» в м. Нью-Лернаку (Шотландія), до якого входили ряд навчально-виховних закладів: «Школа для маленьких дітей» (від 1 до 6 років), яка складалася з ясел (від 1 до 3 років), дитячого садка (від 3 до 6 років) та майданчика для ігор дітей; початкова школа для дітей віком 6-10 років; вечірня школа для підлітків та молоді віком від 10 до 17 років, які працювали на підприємстві.

«Школі для маленьких дітей» Р. Оуен приділяв особливо велику увагу. Для цього закладу було відведено найкраще приміщення, на належному рівні організований побут, забезпечено калорійне харчування вихованців. З раннього віку вихованці навчалися співу та танцям, проводили багато часу на свіжому повітрі. Особлива увага приділялась фізичному вихованню, гімнастиці та військовим вправам. Велике значення надавалось моральному вихованню, насамперед виховувалося почуття спілкування, дружби, взаємоповаги, пошани до старших.

У початковій школі учні вивчали письмо, граматику, англійську мову, арифметику, природознавство, географію, історію. У процесі навчання особливу увагу приділяли розвиткові мислення дітей та їх трудовому вихованню. Учні знайомилися з працею дорослих на фабриці, набували навичок ремісничої праці, працювали в городі та в саду, дівчатка вчилися шити, вишивати, готувати їжу.

У вечірній школі для підлітків навчання поєднувалось з продуктивною працею на підприємстві.

Після переїзду до Америки Р.Оуен у 1825 році створив трудову комуну «Нова Гармонія», яка дещо відрізнялась від школи в Нью-Лернаку. Вона мала три ступені: школа для дітей віком від 2 до 5 років, де впроваджувалися всі елементи дошкільного виховання, денна школа для дітей віком від 5 до 12 років, де впроваджувалась загальноосвітня підготовка та трудове навчання; школа для підлітків і дорослих, які вдень працювали в трудовій комуні, а ввечері вивчали загальноосвітні дисципліни.

Школа мала міцну виробничу базу - цехи для навчання токарному, теслярському, ковальському ремеслу та велику земельну ділянку з фермою. Також при школі була друкарня.

Після повернення з Америки до Англії Р.Оуен створює у 1840 році ще одну трудову комуну «Квінвунд», у якій також була школа з такими ж трьома ступенями, як і в Нью-Лернаку та в «Новій Гармонії». Саме у такій школі перевага надавалась моральному вихованню учнів, пропагувався гуманізм, дружба, патріотизм. Навчання та виховання носили світський характер [126, с. 71-74].

Р. Оуен зробив великий внесок у педагогічну теорію і здійснив на практиці ідею суспільного виховання дітей, він створив перші у світі дошкільні заклади, розширив практику організації закладів інтернатного типу з поглибленим трудовим навчанням.

Німецький педагог, теоретик дошкільного виховання Ф.Фребель у 1837 році відкрив у м. Бланкербурзі перший заклад для ігор і занять дітей молодшого віку, якій згодом назвав «Kindergarten» - дитячий садок. Він створив систему дидактичних ігор, так звані шість дарів Фребеля.

Згодом у 1849 році організував у м. Лібенштейні курси з підготовки вихователів дитячих садків [65, с. 349].

До кінця XIX століття дитячі садки були поширені у всіх країнах Європи. Організовувалися курси підготовки вихователів, створювалися Фребелівські товариства - об'єднання педагогів, які ставили за мету поширення ідей Ф. Фребеля, розробку актуальних проблем дошкільного виховання, відкриття закладів суспільного виховання дітей.

Поборником суспільного виховання був французький соціаліст-утопіст Шарль Фур'є. Свій план суспільного виховання дітей він виклав у відомому творі «Новий світ».

З критикою сімейного виховання виступив також Теодор Дезамі. Згідно його плану виховання у майбутньому здійснюватиметься в державних закладах, де діти житимуть і навчатимуться [137, с. 8].

Наприкінці XIX - початку XX століття в Європі широкого розвитку набуває педагогічний рух за створення «нових шкіл». «Нові школи» - це навчально-виховні заклади інтернатного типу, які організовувалися приватними особами або педагогічними товариствами для дітей заможних верств населення. Перша така школа була заснована доктором Редді в 1889 році в Англії, потім за цим зразком були засновані «нові школи» у Франції Демоленом у 1899 році, Літцем у Німеччині, Фер'єром у Швейцарії в 1901 році. У Женеві було створено «Міжнародне об'єднання нових шкіл», яке сформулювало загальні вимоги розпочатого руху і згуртувало школи цього типу у всіх країнах.

За характером освіти ці школи наближались до реальних гімназій. У них здійснювалось спільне навчання хлопців і дівчат. Для проведення занять залучалися висококваліфіковані вчителі та вихователі. Оплата за утримання та навчання була досить високою.

Йдучи за Руссо та філантропістами, «нові школи» організовувалися не в містах, а в сільських, чистих гірських місцевостях з лісами, луками, полями й садами. Ці школи, йдучи за Песталоцці, прагнули створити дітям сімейний затишок, тому по 5-12 дітей жили не в інтернаті, а в квартирах і сім'ях учителів, які працювали у «нових школах».

У школах такого типу застосовувалися нові, а саме активні і вільні методи навчання та виховання. У методах викладання «нові школи» звертали особливу увагу на пробудження інтересу до науки, на використання наочності, причому не обмежувалися тільки малюнками й моделями, а використовувалися для цього майстерні, городи, садок і взагалі все природне середовище. У багатьох школах програми в молодших класах будувалися не за навчальними предметами, а за комплексним принципом, виходячи з характеру інтересів дітей. У зв'язку з цим високо оцінювались так звані експертні уроки, що проводилися без наперед складеного плану, будувалися на основі певної конкретної ситуації.

У трьох старших класах учні вчилися за фуркаціями: літератури,

сільського господарства, промисловості, торгівлі.

У всіх школах обладнувались сучасні кабінети і лабораторії, створювались технічно оснащені майстерні, насаджувались парки, сади, розбивалися та оброблялися шкільні ділянки.

На високому рівні в цих закладах проводилося фізичне та естетичне виховання учнів, запроваджувалися позашкільні заходи (екскурсії, походи, суспільнокорисна праця).

У школах встановлювався суворий гігієнічний порядок. Дотримувалася правильна зміна фізичних, розумових і художніх занять. Щоденні фізичні вправи, такі, як біг, гра, плавання, гімнастика, екскурсії, тривали щодня близько двох годин. Щоденна практика, відповідно до сил дітей, фізична робота в садку і лісі, в полі і на луках, в майстернях і на будівлях загартовувала дітей фізично та привчала до праці. Крім того, щодня проводилися вправи з різних мистецтв, культивувалися морально-релігійні і патріотичні якості під час молитовних годин [162, с. 60-61].

У деяких школах існувало самоврядування за типом європейських парламентів.

Шлях майбутнім школам-інтернатам проклав видатний російський педагог С.Т. Шацький. Організувавши у 1911 році в місті Обочинську Калузької губернії дитячу трудову школу-колонію «Бадьоре життя», він на практиці вирішив проблеми трудового, фізичного та естетичного виховання дітей. Суть експериментальної роботи колонії зводилася до того, щоб організувати життя дітей на основі спільної фізичної праці, самоврядування, гри і мистецтва [137, с. 13].

Визначний філософ-прагматист Джон Дьюї розвивав ідеї своїх попередників - теорією дитиноцентризму, яку виклав у таких працях «Школа і суспільство», «Школа і дитина», «Школа майбутнього».

В Англії поряд з державними існують приватні школи інтернатного типу, в яких навчається приблизно 10-12% всіх дітей та підлітків. Серед них особливо виділяються привілейовані середні школи - паблік скулз (Public

Schools) - суспільні школи. В них навчається 3-4% англійських дітей. Ці школи різко відрізняються від інших шкіл своїм соціальним статусом в державі, а також організацією і методами навчально-виховної роботи. Вони мають зручні приміщення, сучасне обладнання, великі бібліотеки. Кращі школи розташовані в мальовничій сільській місцевості. Кожен учень має в приміщенні інтернату свій робочий куточок. В класі не більше 15-20 учнів.

В більшості паблік скулз є три відділення: класичне, нових мов і природничо-математичне. Навчальний процес будується за системою фуркації на основі диференційованих навчальних планів і програм [161, с. 169-170].

Численні дослідження, які проводились у країнах Західної Європи (Джон Боулбі) та США (Вільям Голдфарб) у ХХ столітті, переконали світ у шкідливості інтернатної, колективної форми для повноцінного розвитку дитини. Новітні дослідження нервової системи дають змогу краще зрозуміти процес розвитку дитини. Виявляється, що орбітально-лобова кора головного мозку відповідає за розвиток соціальних здібностей. Ця частина мозку розміщена просто за очима й виконує роль контролера нашої емоційної поведінки та реакції. У немовлят ця частина мозку ще не функціонує і розвивається протягом перших трьох років життя. Соціальні взаємини з матір'ю чи батьком сприяють її розвитку. Коли дитина дивиться на матір чи батька або іншу людину, з якою в неї встановилася прив'язаність, й отримує позитивну реакцію (усмішку, вербальну реакцію), то це стимулює нервову систему дитини й ріст цієї частини мозку. Іншими словами, позитивна реакція батьків звільняє біохімічні елементи, які відповідають за ріст цієї життєво важливої частини мозку. Отже, емоційна взаємодія, без сумніву, має фізичні наслідки. Це пояснює, чому перебування у великих «хрущовських» інституціях є таким шкідливим, особливо для розвитку дітей раннього віку. Найбільше непокоїть те, що завданої шкоди дітям, які виховуються в будинках дитини, практично ніколи не вдасться виправити. Хоча відставання у фізичному розвитку, характерне для дітей у великих

державних інституційних закладах, можна надолужити після розміщення в сімейні форми виховання, то протидіяти відставанню емоційному й соціальному набагато складніше.

Жорстка громадська критика виховання дітей в інтернатних закладах, яка ґрунтувалася на згаданих дослідженнях, а також велика вартість утримання інституційних закладів були головними факторами, що змусили уряди багатьох країн стати на шлях деінституалізації. Цікавим у цьому плані є досвід США, де ще в 1909 році лунала критика на адресу великих інтернатних закладів, які поширилися у Сполучених Штатах наприкінці ХІХ - на початку ХХ століть завдяки міграції. Противники такої форми виховання критикували заклади за велику вартість порівняно з прийомними сім'ями, які уже були на той час. Того ж року на конференції в Білому домі, присвяченій питанням опіки над дітьми, позбавленими батьківського піклування, консенсусом було схвалене рішення відмовитися від системи інтернатних закладів. Натомість конференція постановила, що першочерговими заходами мають бути дії з підтримки рідних сімей вразливих дітей перед їх влаштуванням у прийомні сім'ї. А інтернатні заклади мають використовуватися лише за особливих обставин. Попри консенсус, досягнутий на цій історичній конференції, кількість дітей у великих інтернатних закладах далі збільшувалася наступні два десятиліття: від 115 тис. у 1910 році до 144 тис. у 1933р.

Проте з часом їх поменшало до 95 тис. у 1951 році, а далі до 79 тис. і до 20 тис. у 1962-му 10 тис. у 1996-му, відповідно. Кількість дітей, що в 1996-му перебували в інтернатних закладах, становила тільки 4% від загальної кількості дітей (500 тис.), які виховувалися за межами сім'ї. Для порівняння, в Україні цей показник у 1996 році сягав 41,4%. Стрімке зменшення кількості дітей в інтернатних закладах розпочалося в кінці 1930-х. Цьому сприяло прийняття у 1937 році Закону про соціальний захист (Social Security Act), який забезпечив надання фінансової підтримки сім'ям із дітьми, які потрапили у складні життєві обставини. Завдяки цьому законові наступні 60

років кількість дітей в інтернатах поступово зменшувалася десь на 1-2% щороку. Слід відзначити, що процес реформування інтернатної системи в США був тривалим і складним. Він, як і в Україні сьогодні, супроводжувався значним політичним й економічним тиском, спрямованим на збереження чинної системи. Інституційні заклади - це робочі місця, джерело доходу тощо.

Проте як свідчить історія, ті країни, що ставили інтереси дітей в основу своєї стратегії розвитку, пройшли цей шлях і мають високі стандарти життя. Тому нам є чого в них повчитися, адже життя показує, що найкращими інвестиціями є інвестиції в дітей.

Значний досвід організації інтернатних закладів освіти є і в Україні.

З VI століття до Н.Х. поширюються грецькі колонії у північному Причорномор'ї. Головними районами були Боспор Кімерійський (Пантикапей, м. Керч), Німфей (с. Ельтіген), Кафа (м. Феодосія), Херсонес (м. Севастополь), Керкінітіда (м. Євпаторія), а також Нижнє Побужжя (Ольвія), Нижнє Придністров'я (Тіра, м. Білгород-Дністровський), Ніконій (с. Роксолани) та інші.

Протягом VI - I століть до Н.Х. підтримувалися тісні культурні і економічні зв'язки з містами Середземномор'я. Це сприяло розвитку освіти в цих поселеннях. Вільне населення північнопричорноморських міст отримували таку ж освіту, як і мешканці Греції. З написів відомо, що в Ольвії, Херсонесі, Пантикапеї діяли гімназії, де займалися не тільки фізичними вправами, а й освітою молоді. Про масову письменність свідчать численні графіті, листи.

У вихованні значна увага приділялася спорту, зокрема п'ятиборству.

Розвивалось естетичне виховання. Молодь навчалась музиці, театральному мистецтву, архітектурі, малюванню, а також вивчала поезію. Про це свідчать знахідки (епітафії та графіті).

У цей час саме там працювали визначні північнопричорноморські педагоги і діячі науки: це херсонеський історик Сіріск, географ Діонісій

Ольвіанський, боспорські філософи Смікр та Дифіл, учитель музики Ісіл [166, с. 34-37].

У VIII - IX ст. на Русі з'являється територіальна сусідська община, виникають нові населені пункти, у яких проживають різні роди.

Мала сім'я позитивно впливала на виховання підростаючого покоління. У ній почало формуватися нове соціальне і моральне середовище, виникали нові оцінні категорії - відповідальність батьків за виховання дітей, їхній авторитет і достоїнство сім'ї. На рівні територіально-сусідської общини виникали нові чинники соціалізації підростаючого покоління, які доповнювали сімейне виховання: дитяче побратимство, союзи ровесників, молодіжні товариства, загони отроків-воїнів, місцевих князів.

Виховання дітей у дохристиянський період не було хаотичним набором прийомів і засобів впливу на формування особистості. Воно здійснювалося відповідно до об'єктивної закономірності - успадкування підростаючою зміною, завдяки народним традиціям, набутого попередніми поколіннями суспільно-історичного досвіду. Традиції включали такі соціальні механізми передачі досвіду, як звичаї, обряди, ритуали, реліквії, атрибути, моральні та народно-правові форми людської діяльності, що відображали всі сфери суспільного життя: переконання, погляди, знання, норми поведінки [297, с. 9-10].

Феодалні відносини внесли докорінну зміну в соціальну сутність суспільного виховання у Київській Русі. Це насамперед виникнення писемності і шкіл ще в період язичництва та існування двох типів шкіл у перехідний період від язичництва до християнства.

Запровадження християнства сприяло розвиткові освіти у Київській Русі. Так, у 988 році була відкрита князем Володимиром школа «книжного вчення», яка відіграла прогресивну роль в інтелектуальному житті слов'янських народів.

«Двірцева школа» Володимира була державним навчальним закладом підвищеного типу й утримувалася за рахунок князівської казни і церкви. Діти

були ізольовані від домашнього впливу батьків, які, хоч і прийняли нову віру, але у поглядах залишалися язичниками.

У школі виховувалися діти київської знаті та духовенства. З них готували кадри для державного управління, церковної організації, розвитку культури.

Подібні школи у XI-XIII ст. відкривалися в інших містах: Володимир-Волинському, Галичі, Переяславі, Чернігові [297, с. 13].

У 1068 році ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій запровадив для ченців обителі Студитський статут, який вимагав навчання їх грамоті. Приклад Феодосія наслідували ігумени інших монастирів. З цього часу на Русі поширювалися монастирські школи.

Відповідно до статуту ці школи були внутрішніми й обмежувалися навчанням лише ченців. Іншу роль відігравали окремі монастирі, які, починаючи з XII століття, стали власниками великих землеволодінь. Ці монастирі мали як і внутрішні, так і зовнішні школи, де навчалися діти з цієї округи. Крім того, вони були основними постачальниками книжкової продукції.

Головне завдання монастирських шкіл полягало у суворому аскетичному вихованні, зміст якого зводився до формування у ченців покорі, терпіння, відмови від радощів земного життя. Навчання там здійснювалося диференційовано: молодих чорноризців із заможних сімей готували до високих церковних посад, з бідних родин - до фізичної праці в монастирському господарстві [297, с. 14-15].

Перша школа для дівчат при Андріївському монастирі у Києві була заснована княгинею Ганною з роду Мономахів у 1086 році. У ній дівчата навчалися грамоти, різного ремесла і співу.

З появою феодальної власності виникли дві форми опіки дітей-сиріт - індивідуальна і громадська. Опіка, пов'язана з успадкуванням сиротою батьківської власності, регулювалася «Правдою Руською», яка передбачала опікуна тільки з близьких родичів. Опікун був зобов'язаний годувати,

одягати, виховувати сиріт і забезпечити збереження їхньої спадщини до досягнення повноліття.

По-іншому вирішувалася доля дітей-підкидьків. Для них общини створювали притулки при скудельницях-ямниках, будували сторожки або будинки, де вони і виховувалися. Ці будинки відомі під назвою божедомок існували у Києві, Львові, Меджибожі та інших давньоруських містах. Вони перебували під наглядом міських общин. Жителі навколишніх населених пунктів зносили туди продукти, одяг, взуття, іграшки. Турбота про притулки була виявом народного милосердя до найбільш знедолених дітей [297, с. 19].

У Київській Русі вже були спроби виховання аномальних дітей. Передові люди того часу розуміли величезне значення книжного навчання дітей з вадами слуху, зору та опорно-рухового апарату.

Монастирі і церкви були основними осередками такого навчання, виховання та опіки дітей.

Характерною рисою тогочасних суспільних відносин було милосердя, людяне й чуйне ставлення до аномальних дітей. Суспільні погляди на глухонімих і сліпих у Київській Русі формувалися на основі законів кормчих книг і системи громадського опікунства, яке здійснювалося головним чином монастирями. Причому світська влада Київської Русі не тільки юридично передавала монастирям справу опікунства, а й створювала відповідні матеріальні умови. Так, київський князь Володимир Святославович 996 року зобов'язував виділити кошти для організації притулків і богаділень з десятої частини прибутків, які надходили від різних суспільних організацій і передавалися монастирям і церквам [297, с. 25].

«В опікуванні аномальних дітей та дорослих помітну роль відігравав Києво-Печерський монастир, який був на той час одним з найбільших у Київській Русі. Уже в першій половині XI ст. за ініціативою ігумена Печерського монастиря Феодосія Печерського недалеко від монастиря було відкрито окремих дім для дітей-сиріт (сліпих, глухих та калік) [297, с. 27]».

Для Київської Русі характерним було те, що аномальні діти не

приховувалися від суспільства, про глухих й сліпих згадується у багатьох державних грамотах. Таким чином, світська влада і духівництво здавна звертали увагу на дітей з вадами розвитку, прагнули допомагати їм матеріально, навчати грамоті та ремеслу.

Розвиток освіти на Русі був перерваний навалою татаро-монгольських орд. Це не давало змоги функціонувати і закладам суспільного виховання та опіки. Однак розорення Київської Русі не могло повністю знищити шкільні традиції, вже в кінці XIV - на початку XV століть освіта почала відроджуватись. Народ за своєю ініціативою створював своєрідну організацію навчання дітей у так званих «майстрів грамоти», які у приватний спосіб, за плату, навчали дітей читати, писати, малювати, а також граматики і арифметики. Такими «майстрами грамоти» були в основному дяки, а школами були їхні хати або церковні приміщення.

З кінця XVI століття в Україні набувають поширення єзуїтські школи, які започатковані у Львові, Луцьку, Києві, Кам'янець-Подільському, Острозі, Ужгороді та інших містах. Там працювали вчені-богослови, які захищали унію і католицизм, виступали проти православ'я, а також проти вітчизняних традицій виховання. У цих школах вивчали латинську граматику, грецьку і польську мови, риторику і діалектику [297, с. 33].

У той же час почали виникати так звані протестантські школи. Найбільш відомими серед них були социніанські та кальвіністські навчальні заклади, які діяли в Кисиліні, Гощі, Ляхівцях, Черняхові, Дубецьку, Хмільнику, Любарі, Берестечку.

З початку XVII століття були відомі василіанські школи у містах Бар, Бучач, Канів, Овруч, Острог, Тереховля та ін. [65], де вивчалися грецька, латинська, польська, церковнослов'янська мови, математика, діалектика, риторика, етика.

Одночасно в Україні виникають початкові навчальні заклади і школи підвищеного типу. Організаторами їх були братства, які проповідували

православ'я і протидіяли експансії католицизму.

Перша братська школа заснована у Львові в 1586 році. Згодом виникли подібні школи у Києві (1615 р.), Луцьку (1617 р.), Кам'янець-Подільському, Дрогобичі, Рогатині, Вінниці, Немирові, Кременці.

Зміст навчання цих шкіл охоплював читання, письмо, лічбу, співи, вивчення катехізису, рідної, слов'янської, латинської мов, риторики, діалектики. Переважна більшість учнів були дітьми ремісників, козаків, торговців та міських чиновників [297, с. 36].

Також приймалися діти-сироти, які перебували на повному утриманні братства до закінчення школи.

За статутом братської школи становище учнів у школі залежало не від матеріального стану батьків, а від їхніх особистих успіхів у навчанні та вихованні.

У практиці братських шкіл України практикувалося багато нового і цінного: демократичний характер школи, значне охоплення дітей навчанням, як кількісне, так і за територіальною ознакою. Також впроваджувалася чітка організація шкільного життя, побуту, створення класно-урочної системи, ведення обліку відвідування і успішності дітей та ін.

Братські школи стали одним із засобів боротьби проти колонізаторської політики польської шляхти і католицького духовництва за національну незалежність.

Прогресивні педагогічні ідеї того часу відображалися в статутах братських шкіл, різних полемічних творах філософського і релігійного характеру, зокрема в творах видатних діячів братських шкіл Лаврентія і Стефана Зизаніїв, творах Івана Вишенського, Кирила Ставровецького, Іова Борецького, Памви Беринди, філософських трактатах професорів Києво-братської колегії Єпіфанія Славинецького і Симеона Полоцького. Попри релігійну спрямованість, ці твори пронизані гуманними педагогічними ідеями, прагненнями осмислити не лише роль власне виховного процесу,

освіти і знань, а й тих чинників, що визначають процес формування особистості [297, с. 59].

У XV - XVI століттях не існувало законодавства щодо громадської опіки дітей-сиріт. До цього часу ще діяли принципи організації громадської опіки, що склалася в Київській Русі, хоч і було втрачено централізоване керівництво. Така опіка розвивалася в окремих князівствах, передусім у монастирях і церквах, де відкривалися притулки, лікарні та богодільні для сиріт, жебраків, прочан.

Свідчення про суспільну опіку і навчання дітей-сиріт при церквах та монастирях підтверджує, зокрема, опис, складений у середині XVII ст. Павлом Алепським: «Священники вчать сиріт та не дозволяють, щоб вони тинялися неуками по вулицях [303]».

Видані в кінці XVII століття укази про громадську опіку були спрямовані на поліпшення її організації. Виховання аномальних дітей, дітей-сиріт здійснювалося у притулках і госпіталях. Саме у цей час відкриваються такі заклади у Києві, Бердичеві, Черкасах та Умані. При деяких богадільнях створюються дитячі відділення, де здійснювалося виховання і навчання дітей-сиріт та інвалідів [297, с. 105].

Перші дитячі будинки для дітей-сиріт було засновано у 1682 році. Там їх навчали грамоти та різних ремесел.

З початку XVIII століття встановлюється така система закладів громадської опіки:

- губернські госпіталі для незаконнонароджених дітей, де знаходили собі притулок хворі та калічні діти;
- сирітські будинки для дітей, у яких не було батьків;
- сирітські будинки при монастирях, де крім круглих сиріт перебували також і діти-інваліди.

У 30-х роках XVIII століття запроваджувалася ще одна форма громадської опіки - патрунування, яке набрало особливо широкого розмаху

на початку ХІХ століття [297, с. 106].

У першій половині ХVІІІ ст. Феофан Прокопович створив школу для дітей-сиріт і бідних дітей різних станів при замиському архиєрейському домі, де запроваджувалося релігійне виховання та підготовка їх до навчання у духовних училищах.

Феофан Прокопович у своїх філософських творах, зокрема у «Духовному регламенті», дав розгорнутий план організації подібних шкіл, висловив передові, для свого часу, думки щодо методів навчання і виховання учнів. Щоб ізолювати їх від негативного впливу суспільства, а також сімейного виховання, навчальні заклади передбачав створювати закритими. Вони мали бути не суто богословськими, а загальноосвітніми, гуманітарного типу [297, с. 116].

У цей же час на Україні при козацьких полках існували початкові школи. За даними ревізійних книг, у семи полках Лівобережжя в 1740-1747 роках існувало 886 полкових шкіл. На запорізьких землях функціонували: січова школа, школа при Самарській фортеці-монастирі і 16 парафіяльних шкіл при церквах.

«Існувала також Головна Січова школа (1754-1768 р.), яка за змістом і характером прирівнювалася до кращих братських шкіл. У ній вивчали риторику, піїтику, математику, географію, астрономію, військову справу [297, с. 75]».

Заможні городяни та козацька старшина, прирівняна у правах з російським дворянством, віддавала своїх дітей до престижних пансіонів та колегіумів великих міст.

Прогресивну роль у розвитку середньої освіти та закладів суспільного виховання в Україні відігравали колегії, відкриті у Чернігові (1700 р.), Харкові (1721 р.), Переяславі (1738 р.). Навчання в цих закладах було організовано за зразком Києво-Могилянської колегії, заснованій у 1632 році. У них навчалися переважно діти козацької старшини, священиків, міщан та заможних селян. Кількість учнів там сягала до 200-250 осіб з шестирічним

терміном навчання.

До навчальних програм колегій входили: граматики, поезика, риторика, філософія, історія, географія, богослов'я та ін.

Добре організоване навчання і виховання сприяли широкій популярності колегій. У них викладали відомі педагоги і вчені: І. Максимович, Г. Сковорода, Є. Тихорський, Д. Самойлович, А. Козачковський.

Колегії вели підготовку і публікації власних підручників з поезики, риторики та граматики. Найбільш активна діяльність колегій припадала на період боротьби проти наступу уніатства і католицизму на Правобережну Україну. Вихованці цих закладів працювали вчителями початкових шкіл України, Росії, Білорусії, а також священнослужителями православних церков [297, с. 80].

Саме у цей час видатний український філософ і педагог Г. Сковорода розвивав ідеї педоцентризму в своїх творах та втілював їх на практиці у цих закладах. Ці ідеї одержали значний розвиток у вченні його послідовника - відомого релігійного філософа XIX століття Памфіла Юркевича, який впроваджував їх у духовних навчальних закладах [172, с. 53].

До 1772 року на території Східної Галичини (у Львові, Самборі, Станіславі) існували єзуїтські колегіуми. Зміст навчання і характер виховання в них мав одну мету - привернення західних українців до католицької віри.

У другій половині XVIII ст. в Україні почали створюватися державні школи. У заснованих містах-фортецях Єлисаветграді, Катеринославі, Херсоні, Миколаєві, Одесі були відкриті казенні школи для дітей військовослужбовців які відвідували як дівчата так і хлопці. Вони вивчали закон Божий, російську, німецьку, французьку мови, арифметику, вчилися малюванню, співу, танців [297, с. 75].

У XVIII столітті виникають спеціальні школи мистецького спрямування. Перша серед них - музична школа, відкрита в 1738 році, яка

спочатку функціонувала в Глухові, потім у Переяславі, згодом була переведена до Києва. Готувала школа співаків, регентів, скрипалів, бандуристів, музикантів для духових оркестрів. У 1786 році у Києві було відкрито ще одну школу мистецтв, де, крім музики і співу, навчали малярству.

Вихованці цих шкіл були організаторами хорових капел, артистами перших театрів, співаками церковних хорів, художниками, малярами з розпису храмів [297, с. 84].

Починаючи з XVIII ст., відбуваються істотні зміни в організації громадської опіки дітей. Створюється ряд закладів закритого типу: виховні будинки для «приносних дітей і дітей-підкидьків та сиріт». Такі будинки знаходились у розпорядженні «Приказів громадської опіки», які відкривались у кожній губернії з 1775 року і відігравали важливу роль у подальшому розвитку шкіл, лікувальних закладів, благодійних організацій.

З 1797 року такі виховні будинки мали назву притулків Відомства імператриці Марії, яка надавала їм значну матеріальну допомогу і здійснювала контроль за їх діяльністю.

У 1828 році було прийнято Закон про заборону подальшого відкриття виховних будинків у губерніях через високу смертність дітей. Однак, благодійні організації продовжували створюватися різноманітні дитячі установи, але під іншими назвами і, в основному, за рахунок приватних пожертвувань. Разом із відомством імператриці Марії державне опікування сиріт здійснювалося земствами на місцях. Вони мали свій статут, положення та правила. Також допомогу цим закладам надавала церква [45, с. 7].

Особливого розвитку набула система суспільного виховання у Російській імперії протягом XIX ст. та на початку XX ст. «Держава створювала спеціальні заклади, в яких проходило підготовку підростаюче покоління. Серед них - пажеські корпуси, кадетські корпуси, інститути шляхетних дівчат та інші [327]».

На початку XIX століття, згідно з «Статутом навчальних закладів»,

прийнятим у 1804 році, на території України відкриваються дворянські пансіони.

Середні й середні спеціальні навчальні заклади, повітові й духовні училища, закриті дворянські навчальні заклади засновуються переважно у північно-східних губерніях (Київський, Полтавській, Чернігівській, Харківській).

У західних губерніях - Подільській та Волинській - уряд найбільшу увагу приділяв створенню духовних училищ, закритих пансіонів для заможних верств населення. У південних губерніях - Новоросійській, Таврійській, Херсонській - розвиток таких закладів припадає на середину XIX століття.

Першими почали свою діяльність дворянська гімназія в Харкові (1806 р.), комерційна гімназія в Одесі (1806 р.), інститут шляхетних дівчат (1817 р.) та кадетській корпус (1840 р.) у Полтаві, гімназія в Ніжині (1820 р.).

У цей час налічувалось 5 жіночих інститутів відомства імператриці Марії [207, с.135]. Ці інститути були створені у Харкові (1812 р.), Полтаві (1817 р.), Одесі (1828 р.), Керчі (1835 р.) та Києві (1838 р.), де навчалися дівчата віком від 6 до 18 років.

Кадетські корпуси діяли в Києві, Одесі, Полтаві, Харкові, де можна було здобути реальну середню освіту та військово-фізичну підготовку до вступу у військові училища. Перші ліцеї були створені в Кременці (1803-1805 р.), Львові (1805 р.), Одесі (Рішельєвський) у 1817 р., Ніжині (1832 р.) [297, с. 147].

Наприкінці 30-х років XIX ст. починає відновлюватися робота дитячих притулків. У 1839 році було прийнято Положення про дитячі притулки, яке сприяло створенню цих закладів, організації навчально-виховного процесу та ведення господарства.

Пропонувалось створювати їх у сільській місцевості «у вигляді гуртожитків при земських та церковно-приходських школах». Він вважав, «що сільські притулки на рівні із здоровими дітьми повинні приймати і сиріт-

калік [45, с. 8]».

Протягом 25 років (1839-1864 р.) у Російській імперії діяло 98 благодійних закладів, де перебувало до 5 000 дітей. З них більше тисячі дітей у 17 притулках на території України [45, с. 9].

Новий документ щодо діяльності дитячих притулків з'явився лише через 52 роки. Згідно з новим Положенням про притулки Відомства імператриці Марії, прийнятим у липні 1891 року, основна мета притулків визначалась як «нагляд за бідними дітьми чоловічої та жіночої статі, без розрізнення звань, віросповідань і походження, надання їм початкової і професійної освіти та підготовка їх до самостійної продуктивної праці [45, с. 11]».

В Україні, крім Відомства імператриці Марії, дитячі притулки для дітей національних меншин створювали різні благодійні товариства - грецькі, болгарські, єврейські, чеські, римсько-католицькі та ін.

У притулках, окрім загальної освіти, дівчатка і хлопчики здобували фахові знання з тих чи інших ремесел. На базі цих благодійних установ створювалися професійні школи.

Із загальноосвітніх предметів вихованці вивчали Закон Божий, мову, арифметику, природознавство, співи, а також впроваджували рукоділля, кулінарію, панчішно-в'язальну справу для дівчат та столярну, шевську, кравецьку справу для хлопців. Щоб забезпечити належну професійну підготовку дітей при цих закладах, створювалися відповідні майстерні.

Так, у 1900 році в Росії вже було 422 дитячих притулки, де виховувалося 13368 дітей. З них 2117 дітей у 63 притулках України. Найбільшими серед них були Харківський, Ізюмський, Охтирський, Чернігівський, Херсонський, Мелітопольський, Джаршигацький у Таврійській губернії, Маріїнський в м. Керч, Олександрійський у м. Полтава, Кременчуцький, Дегтерєвський в м. Києві та ін. [45, с. 12]. Лише в Києві діяло 11 таких притулків.

У Західній Україні та на Буковині дитячі притулки мали назви

«захоронок», «захистів», «сиротинці» тощо.

У другій половині XIX ст. для навчання грамоти та ремесел дітей-сиріт та дітей з бідних верств населення відкривалися ремісничі притулки. Так, у 1864 році були засновані: Сімферопольський сирітський ремісничий будинок (для навчання шевського та столярного ремесла), Миколаївський дитячий притулок (для навчання кравецького та шевського ремесла). Дещо пізніше - Подільський «Братський ремісничий притулок», Єлизаветградська, Київська, Херсонська ремісничі школи для навчання дітей кравецької, шевської, столярної справи. Подібні школи були організовані у Бердичеві, Житомирі, Кам'янець-Подільському, Керчі, Кременчуці, Одесі [45, с. 14].

Спеціальні школи для дітей з фізичними вадами (глухонімих та сліпих) почали створюватися в 30-х та 40-х роках і найбільшого розвитку набули наприкінці XIX та початку XX ст.

Перші спеціальні для аномальних дітей почали створюватися в Україні як філантропічно-опікунські заклади в середині XIX століття. Вони були складовою частиною державної системи виховання й навчання дітей.

Першим в Україні виховним закладом для глухонімих дітей став відкритий у 1830 році Галицький навчально-виховний заклад у Львові. Це була єдина школа такого типу на всю Галичину, де навчалося понад 100 учнів з терміном навчання спочатку 5, а потім 6 років.

У 1843 році створюється Одеська школа для глухонімих дітей. Школа спочатку була розрахована на глухонімих дівчат, а з 1869 року при школі відкрилося відділення для хлопчиків. У 1871 році Ісаак Бардах організував у Львові приватну єврейську школу для глухонімих дітей. Спочатку у школі велося загальноосвітнє навчання, та згодом було запроваджено ремісничу підготовку. У 1887 році було зорганізовано ще одну школу для глухонімих дітей німецьких колоністів у селі Вормс Одеського повіту. Вона існувала виключно на пожертвування, що поступали від німецьких колоністів Херсонської та Бессарабської губерній. Там багато уваги приділялося підготовці дітей до ручної праці, до активної участі в сільськогосподарських

роботах, до певної професії. Таку ж школу було відкрито у Харкові у 1896 р., а наступного року у селі Максимовичі Київської губернії, а у 1900 у Малині.

У 1900 році у Києві було відкрито спеціальну школу для глухонімих дітей, а з 1902 року при ній функціонував спеціальний дитячий садок. З 1904 року у Києві існувала приватна школа такого профілю.

У 1900 році на базі Чернігівської землеробсько-ремісничої виправної колонії було відкрито школу для глухонімих дітей, а у наступному році збудували замський будинок для школи-хутора, куди перевели усіх дітей.

У цей час відкрилася така ж школа у місті Лохвиця Полтавської губернії, де навчальні предмети вивчалися в обсязі народних училищ [297, с. 208-210].

У 1903 році відкрито Олександрівське училище глухонімих Катеринославської губернії за 2 кілометри від міста і займало територію тридцяти десятин землі. Там навчалися і здобували професію як хлопці, так і дівчата [297, с. 212].

У 1905 році відкрився новий заклад для навчання глухонімих - реміснична школа для хлопців-підлітків у селі Кочеток. По суті ця школа була відділенням Харківської [297, с. 205].

Група української інтелігенції в 1908 році у місті Чернівці заснувала спеціальну школу для дітей з вадами слуху та зору. Навчання у школі здійснювалося румунською мовою, хоча переважна частина учнів була українцями.

Товариство глухонімих міста Ужгорода у 1907 році заснувало школу для глухонімих дітей. Поряд із загальноосвітньою підготовкою у школі здійснювалося й ремісниче навчання. Учні перебували в закладі поки їм не виповнювалося 18-20 років [297, с. 220].

У 1884 році на базі притулку для сліпих у Києві було відкрито спеціальне училище для невиліковно сліпих дітей віком від 7 до 11 років з метою забезпечення їм існування протягом усього життя та шляхом навчання доступних для них ремесел.

У 1887 році у Харкові відкрилося таке подібне училище, де вихованці здобували освіту за програмою церковнопарафіяльної школи і освоювали деякі ремесла.

Подібні училища, школи, притулки почали виникати і в інших містах України. В Одесі в 1887 р., Чернігові у 1893 р., Полтаві у 1894 р. Всього на кінець ХІХ ст. існувало 23 навчально-виховних заклади для сліпих дітей, у 1914 році їх було вже 35, в яких навчалося 1296 осіб віком від 11 до 24 років [297, с. 221-222].

На початку ХХ ст. виникли школи для навчання розумово відсталих дітей. Перший такий заклад було засновано в Києві у 1904 році сестрами Сікорськими, у якому навчалися та виховувалися діти з вадами розумового розвитку віком від 3 до 16 років.

Початок ХХ століття характеризувався швидким зростанням громадської уваги до долі дітей-сиріт, дітей з вадами у фізичному або розумовому розвитку. Масові приватні пожертвування на будівництво шкіл для такої категорії дітей, благодійні внески на їх розвиток - яскравий на те доказ. У цей час постає питання про загальне обов'язкове навчання всіх дітей, які мають ті чи інші вади у розвитку, але здатні здобувати освіту.

У 1905 році відомий педагог А.Г. Готалов-Готліб у м. Ялта створив новий тип інтернатних закладів - школу-санаторій для хворий дітей.

З 1906/07 навчального року у місті Євпаторії розпочала свою роботу школа-санаторій, яка приймала дітей із спеціальних шкіл південних губерній Російської імперії.

У роки Першої світової війни інтернатні заклади у переважній більшості почали занепадати і закриватися, оскільки приватні пожертвування, основне джерело їх існування, різко скоротилося. Ще більше погіршилося матеріальне становище всіх закладів освіти після революційних потрясінь 1917 року.

Отже, розглядаючи сутність і місце інтернатних закладів освіти в структурі освітнього процесу, маємо поглибитись в її загальну філософію. У

першому наближеному вигляді ці заклади створювались як вияв гуманізму, гуманного ставлення до дитини, гуманістичної філософії, опрацьовану людством впродовж історії.

Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості. Відповідальність держави й суспільства зростає, коли мова йде про освіту соціально незахищених дітей.

На різних етапах суспільного розвитку існували групи дітей і підлітків які потребували допомоги та підтримки. У зв'язку з цим, державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей. Це дитячі притулки, дитячі будинки, комуни, дитячі містечка, загальноосвітні школи-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри тощо. Головне завдання таких закладів – допомогти кожній дитині отримати знання, уміння, навички та інтегруватися у соціум у відповідності з психолого-фізичними можливостями.

Наразі всі інтернатні заклади освіти відчули необхідність принципових змін і реформацій. Країни колишнього СРСР, вийшли на етапі модернізації системи інтернатної освіти. Ми є свідками, а разом і учасниками формування нового типу відношення держави і суспільства до інтернатних закладів. Основною соціальною відмінністю стає дитиноцентризм інтернатної освіти.

Таким чином, вивчення та аналіз діяльності інтернатних закладів освіти дає можливість зробити висновок, що зміни, які відбуваються у їхньому розвитку залежать від соціально-економічних, суспільно-політичних, психолого-педагогічних причин.

На сучасному етапі потрібно вести пошук нових підходів до формування змісту освіти, форм і методів навчання та виховання дітей, управління навчально-виховними закладами інтернатного типу.

РОЗДІЛ 2

ОСНОВНІ НАПРЯМИ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Історія виникнення інтернатних закладів сягає давніх часів. Як свідчать історичні дані, одні з перших притулків створили священнослужителі для занедбаних та підкинутих дітей у Константинополі 335 року. У середньовічній Європі церква організовує притулки, борючись із дітовбивством. Перший такий заклад виник у Мілані 787 року, а в 1212 р. з'являються шпиталі у містах Сан-Спіріто і Римі. Згодом такі установи відкрилися й в інших містах Італії, а найбільше їх було створено у Флоренції наприкінці XIII - початку XIV століть.

Поступово італійський досвід боротьби з дітовбивством поширився до Франції, звідки його перейняла Росія. У Російській імперії влаштуванням дітей-сиріт уперше перейнялися за царя Михайла Федоровича (XVII ст.). Архімандрит Нікон відкрив сирітський дім у Новгороді. У 1706 році був заснований перший притулок для незаконнонароджених, або «соромних», малюків у Холмово-Успенському монастирі. 1715 року Петро I видав указ про відкриття нових шпиталів для дітей, у Москві - кам'яних, в інших містах - дерев'яних.

У другій половині XVIII ст., за часів Катерини II реформатор Іван Бецький збудував два притулки для підкинутих дітей у Москві 1764 року та в Санкт-Петербурзі 1770 року. У цих закладах були школи, які давали початкову освіту дітям, виховували в них просвітницьку мораль, робітничу етику та повагу до конституційних осіб.

У період розвитку капіталізму в Росії значно зросла кількість дітей, народжених поза шлюбом, від яких відмовлялися матері. Через тривалі війни та епідемії, збільшувалась кількість дітей-сиріт та закладів для них.

Широко використовувалась у Російській імперії система інтернатних закладів для дітей дворян. Протягом XIX століття відкривалися пажеські та

кадетські корпуси, інститути шляхетних дівчат, приватні пансиони.

Право на освіту є одним із головних прав людини в цивілізованому суспільстві. Без належної освіти особа не спроможна сприймати себе як частину суспільства, як вільну постать, навіть не спроможна зрозуміти сутність тих прав і свобод, які гарантує Конституція.

Протягом 1917-1920 років в Україні відбулися глибокі соціальні зміни, які позначились на всіх ланках системи народної освіти. Розпочалася реорганізація закладів освіти, що охоплювала створення інтернатних закладів. Так, у резолюції II Всеукраїнського Учительського з'їзду, який відбувся у 1917 році в Києві, зазначалося, що «необхідність захистити дітей від руйнуючого впливу зрусифікованих великих міст потребує:

- а) організації інтернатів для дітей селян;
- б) організації з учнів середніх шкіл гуртків самоосвіти, клубів, січей, кас товариської взаємодопомоги [47]».

Саме тоді над цими проблемами працювало багато визначних українських педагогів: Г. Гринько, В. Короленко, О. Музиченко, І. Огієнко, С. Русова, Я. Ряпо, І. Стешенко, Я. Чепіга та інші.

Створюючи ідейні підвалини і принципи майбутньої української школи, Софія Русова вивчає процес виникнення англійських, німецьких, французьких, бельгійських «нових шкіл». Виконана нею конкретизація суспільних функцій школи нового типу полягала у визначенні таких напрямків їх здійснення:

- подолання несприйняття цієї школи, як і всього нового, тодішнім суспільством;
- забезпечення «здорових» умов життя вихованців шляхом розташування закладу у заміській зоні;
- створення і практичне випробування у закладах цього типу теоретичних і методичних основ нової української школи, зокрема принципів та способів її діяльності.

Таким типом нової української школи, на думку С. Русової, має бути школа-інтернат. «Як і все нове, - відзначала вона, - така школа викличе багато суперечок, незгоди й т. ін. Виростаючи серед несприятливих задля усякої національної роботи обставин, вона на перші часи матиме мало допомоги в суспільстві. От через що бажано, щоб вона, як і багато європейських нових шкіл, виростала не в місті, а в здоровому степовому повітрі, щоб це був інтернат, коло якого згуртувалися б справді ідейні педагоги, що присвятили цьому ділу своє життя, віддали йому найкращі скарби своєї душі. І тоді так, випробувавши найкращі сучасні методи, вони б, справді, виробили б сталі, корисні, поступові принципи й засоби нової української школи, майбутньої школи! [298]».

Сучасник С. Русової, продовжувач її методологічних засад, Міністр освіти УНР Іван Огієнко розпочав упровадження в практику ідей суспільного виховання і освіти дітей. У лютому 1919 року під його керівництвом було підготовлено законопроект про прийняття на державне утримання громадських українських шкіл. Розуміння І. Огієнком суспільної ролі школи зумовило встановлення очолюваним ним міністерством, за погодженням з урядом Директорії, суми кредитів на господарські та оперативні витрати інтернатних закладів усіх типів.

У цей період по всій Україні розпочинається створення мережі будинків для безпритульних дітей, дитячих містечок, колоній, клубів, дошкільних закладів, спеціальних шкіл.

Після Жовтневого перевороту 1917 року з приходом до влади більшовиків ситуація змінюється. Ідеологія більшовиків ґрунтувалася на філософії Фрідріха Енгельса про взаємозв'язок між власністю, товаровиробництвом, гендером і класом. Енгельс писав: «...Комуністичний лад трансформує стосунки між статями... він скасує приватну власність, і діти навчатимуться колективно... він знищить традиційну залежність дітей від батьків [131, с. 68]».

Сім'я розглядалася як цілком буржуазний інститут і до 1930-х років

вважалося, що вона відіме як така. Тому вже з перших днів радянської держави поряд з історичними декретами, які закріплювали нові суспільні відносини, з'явилося і нове шлюбно-сімейне законодавство РРФСР і УРСР.

Розробник радянського законодавства з питань шлюбу та сім'ї Олександр Гойхбарг казав у 1918 році: «Наш державний інститут опіки має показати батькам, що соціальна опіка над дітьми дає набагато кращі результати, ніж приватна, індивідуальна, некваліфікована та ірраціональна сімейна форма, яку надають батьки «люблячі», але необізнані в питаннях виховання». Така ідеологія більшовицької партії сприяла створенню цілої системи закладів для колективного виховання «нових радянських патріотів» і спонукала батьків віддавати туди дітей.

Громадянська війна принесла Україні голод і розруху, загинуло багато дорослого населення, збільшилося число бездоглядних дітей. Так, у 1920 році тільки у Донбасі було 60 тис. круглих сиріт, у Києві - 30 тис. Всього в Україні 700 тисяч [355]. Боротьба з безпритульністю розглядається як одне з важливих і актуальних завдань часу, і Наркомос створює в республіці мережу дитячих будинків. У самому Наркоматі організовується відділ соціального виховання. У відозві цього відділу, опублікованого на початку 1919 року, зазначалося, що радянська влада повинна негайно приступити «до соціального виховання бездоглядних дітей, давши їм усе необхідне для нормального розвитку [354]».

Народний комісаріат освіти України ставив за мету створити таку мережу дитячих закладів, яка б охопила б усіх дітей. Виходячи з місцевих умов, Наркомос передбачив створення в 1919 році 10 дитячих комун, 8 шкільних літніх колоній, 132 клубів [349].

У квітні 1919 року на засіданні відділу соціального виховання було заслухано спеціальну доповідь про створення в республіці дитячих трудових комун [354].

У 1919 році Народний Комісаріат освіти приступив до розробки нових

положень суспільного виховання всіх дітей з народження до повноліття. Там зазначалось, що дитячі заклади різних типів треба будувати на основі єдиних принципів, бо всі вони покликані виконувати одне завдання - формувати нову людину. Школа повинна мати майстерні, бібліотеки, клуби, їдальні. Це створить умови для перебування учнів у школі протягом цілого дня. Такі заклади називали денними дитячими будинками.

На виконання рішень I Всеукраїнської наради з питань освіти (березень 1920 р.) Народний комісаріат освіти УСРР видає два основоположні документи - «Декларацію про соціальне виховання дітей» та постанову «Про дитячі будинки», якими вносилися кардинальні зміни в систему народної освіти.

Декларація висувала ідею так званого захисту дитинства, а саме: взяти на облік усіх дітей до 15 років, як тих, які вже ввійшли в систему соціального виховання, організованих, так і неорганізованих, які не відвідували освітньо-виховних закладів, використати всі засоби для забезпечення кожній дитині усіх її прав на матеріальне утримання, виховання, освіти, охорону здоров'я тощо, а також захистити права і тієї дитини, що живе в сім'ї, але потребує тією чи іншою мірою соціальної допомоги, а також направити безпритульних дітей до відповідного закладу.

Для вирішення цих завдань планом Наркомосу передбачалося створення відповідних закладів. Це - майданчики різних типів, дитячі садочки, школи - клуби, денні дитячі будинки, постійні дитячі будинки, дитячі містечка, заклади охорони дитинства (колектори, приймальники, розподільники тощо), заклади для аномальних дітей [357].

Такою, на думку керівників Наркомосу, мала бути мережа закладів, що забезпечить навчання і виховання, а найголовніше - порятунок дітей віком від 4 до 16 років.

Враховуючи загальне зубожіння українського народу внаслідок тривалих воєн і труднощі для більшості сімей пов'язані з утриманням, навчанням й вихованням власних дітей, а також існування значної кількості

безпритульних, Наркомос запропонував реорганізувати школу I-II ступенів, поклавши в її основу дитячий будинок.

До складу багатьох дитячих будинків входили дошкільні відділення та професійні школи, які готували фахівців з робітничих та селянських професій. Вони розподілялися на постійні дитячі будинки та денні дитячі будинки, де виховувалися зайшли діти.

На 15 жовтня 1920 р. в Україні було створено 600 дитячих будинків з контингентом 39 000 дітей.

На 1 січня 1921 року функціонувало вже 839 дитячих будинків, що обслуговували 49035 дітей; через рік у республіці налічувався 1851 дитячий будинок, з них 1539 - постійних та 312 - денних, де виховувалося 98 890 дітей [354].

У травні 1921 року Центральна комісія захисту дітей розробила план організації і побудови зразкового дитячого будинку та зразкового дитячого містечка, були накреслені виховні завдання дитячих трудових комун у положенні «Про організацію дитячої трудової комуни в Україні».

За планом в Україні передбачалося створити мережу дитячих селищ і містечок на 1000, 1500, 2000 місць [355].

На 1 січня 1923 року в Україні працювало 1 511 дитячих будинків, 33 дитячі трудові колонії, 14 дитячих трудових комун, 9 дитячих містечок [356].

На кінець 1923 року кількість дитячих будинків в Україні досягла кульмінаційної точки - 1 928 закладів з контингентом 114 тисяч дітей [357].

Вихованці дитячих будинків навчалися в місцевих школах або в шкільних групах (класах) при дитячих будинках, у професійних школах, на різних курсах. Дитячі містечка і трудові колонії мали свої школи та профшколи.

Поряд з цим створювалися дитячі трудові колонії закритого типу для неповнолітніх правопорушників. Одними із організаторів таких колоній були письменник В.Г. Короленко, який у 1919 році створив у Трибах, біля Полтави, першу в Україні дитячу трудову колонію на 25 осіб, та відомий

педагог А.С. Макаренко.

У 1920 році Полтавський губернський відділ народної освіти доручив йому організувати в с. Ковалівці, поблизу Полтави, трудову колонію, яка у 1926 році об'єдналася з Курязькою колонією.

За кілька років А.С. Макаренко разом з колективом педагогів і вихованців, переборюючи величезні труднощі, досягнув великих успіхів у роботі трудової колонії: було відбудовано приміщення колишнього сирітського притулку, створено господарську базу, працювала школа, а головне - було створено міцний працездатний і творчий колектив вихованців і педагогів.

Трудова комуна ім. Ф.Е. Держинського була найкращим навчально-виховним закладом інтернатного типу в Радянському Союзі [126].

Перспективи суспільного виховання дітей в Україні і організаційна структура закладів народної освіти були визначені в «Кодексі законів про народну освіту», затвердженому 2 листопада 1922 року ВУЦВКом.

У 1924 році Наркомос України змушений був визнати, що його плани суспільного виховання дітей і розвитку мережі дитячих будинків необґрунтовані, а ослаблення сімейного виховання зумовлене тимчасовими економічними труднощами [355]. Було зрозуміло, що здійснити найближчим часом нове, обов'язкове суспільне виховання дітей через розширену мережу дитячих будинків неможливо.

До кінця року мережа дитячих будинків в Україні була скорочена до 1056 закладів, а кількість вихованців у них становила 82 тисячі.

Вже у 1927 році таких закладів було 411 з контингентом 48 тисяч вихованців [357].

За десять років їх мережа скоротилася майже у 7 разів, залишивши дитячі будинки для дітей-сиріт, трудові колонії та спеціальні заклади для дітей з вадами у психофізичному розвитку.

Вже в той період А.С. Макаренко ставить питання про створення шкіл з інтернатами для дітей, які навіть мають батьків. Потреба в таких закладах

була зумовлена великими змінами, що сталися в сім'ї за часів Радянської влади, і насамперед тим, що жінки почали брати активну участь у виробництві та суспільно-політичному житті країни.

Слід зазначити, що на певному етапі інтернатні заклади відіграли й позитивну роль у підтримці значної кількості дітей-сиріт, дітей вулиць, які страждали від наслідків Першої світової війни, громадянської війни, епідемій та голодомору. Неабиякої популярності у 1920-ті набули ідеї видатного педагога Антона Макаренка. Він вірив у колективні форми виховання і створив комуни для безпритульних дітей, де вони вчилися, проходили трудове виховання й навіть практикували дитяче самоврядування.

Наступні хвилі сирітства з'явилися внаслідок сталінської кампанії голодоморів та після Другої світової війни. Тут знову в нагоді стала система інтернатних закладів, яка допомагала виживати дітям. Незважаючи на всі перипетії тих буремних часів, інститут сім'ї усе-таки зберігся, але в свідомості багатьох людей залишилося відчуття, що інституційна опіка є прийнятною, а подекуди й ідеальною формою влаштування дітей, які позбавлені батьківського піклування. Крім цього, ще з часів більшовицьких ідеологів сімейної політики Олександра Гойхбарга та Злати Ліліної (дружини Григорія Зінов'єва), коли сім'ю вважали неспроможною самотійно виховувати дітей, у свідомості громадськості побутує майже загально визнана думка, що фахівець знає краще. Особливого значення цей термін набуває стосовно думки лікарів або коли йдеться про дітей з особливими потребами [131].

У 1935 році, з прийняттям постанови РНК СРСР та ЦК ВКП(б) «Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності», було звернуто серйозну увагу держави на вдосконалення мережі дитячих будинків та поліпшення роботи в них. У постанові відзначалося, що «робота у більшості дитячих будинків у господарському та виховному відношенні поставлена незадовільно [107]».

На виконання цієї постанови Наркомос України розробив режим для

кожної вікової групи дітей. Також було складено програму трудового навчання та виробничої практики, ліквідовано внутрішні школи в дитячих будинках і забезпечено навчанням вихованців дитбудинків у загальній школі.

У 1936 році постановою РНК СРСР «Про порядок передачі дітей на виховання (патронат) у сім'ї трудящих» зобов'язувалося органи виконавчої влади влаштовувати дітей-сиріт віком до 14 років на виховання в сім'ї. Це дало змогу віддати під патронат 38 тисяч дітей.

Керуючись рішенням уряду, Наркомат освіти України вдосконалив та розширив мережу дитячих будинків. Так, у 1938 році їх було 392 з контингентом дітей - 60,1 тисячі, а у 1940-1941 навчальному році 553 з контингентом 68 774 дітей [70].

З початком Великої Вітчизняної війни всі дитячі будинки України були переведені на схід Росії, до Казахстану, республік Середньої Азії та Закавказзя.

Війна завдала великих людських втрат та матеріальних збитків. Сотні тисяч дітей залишилися сиротами. Було знищено 444 приміщення дитячих будинків [70].

Постановою Раднаркому УРСР та ЦК КП(б)У від 30 липня 1944 року № 917 в Україні було створено 47 дитячих будинків. Кількість їх щороку зростала.

Постанова Ради Міністрів УРСР та ЦК КП(б)У від 5 квітня 1946 року «Про стан дитячих будинків УРСР та заходи щодо поліпшення їх роботи» стала розгорнутою програмою практичних заходів у роботі з дитячою безпритульністю й бездоглядністю в Україні.

У 1945/46 навчальному році 28471 вихованець, а у 1946/47 навчальному році 31700 вихованців дитячих будинків було охоплено школою.

Так, станом на 1 грудня 1946 року влаштовано в дитячих будинках 72279 дітей-сиріт; крім того, перебувало у населення на патронаті, під опікою та всиновлено 116 тисяч дітей.

При 297 дитячих будинках організовано 565 майстерень [70].

У 1946 і 1947 роках органами народної освіти здійснено широкі заходи, спрямовані на допомогу дітям, які залишились без піклування батьків. Кількість дитячих будинків збільшилася на 258 одиниць, а дітей у них - на 75395 осіб. Лише за п'ять місяців 1947 року створено 215 нових дитячих будинків і додатково влаштовано в них понад 52 тисячі дітей.

Станом на 20 травня 1947 року 79489 вихованців дитбудинків навчалися в школі [110].

У листопаді 1947 року було прийнято постанову Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У № 2039 «Про заходи щодо поліпшення роботи дитячих будинків і прийомників-розподільників в УРСР».

Цією постановою зобов'язано ряд міністерств, виконкоми обласних та міських Рад депутатів трудящих «вжити рішучих заходів до надання матеріальної допомоги і влаштування всіх дітей, що залишились без батьків, залучивши до участі в цій справі широкі маси трудящих, профспілки та інші громадські організації [111]».

Станом на 1 вересня 1947 року в Україні охоплено дитячими будинками понад 140 тисяч дітей, віддано під патронат і під опіку близько 130 тисяч дітей. Протягом 1947 року трудовлаштовано 18 тисяч дітей - вихованців дитячих будинків [111].

Організовано ряд дитячих будинків при промислових підприємствах. Їм було виділено додаткові приміщення для нормального розміщення дітей, забезпечено підручниками, зошитами, наочним приладдям, предметами для організації культурного відпочинку.

Кількість дитячих будинків постійно зростала. Так, на 1 вересня 1948 року їх було 816 з контингентом у 152 тисячі вихованців. До жовтня 1949 року додатково виділено 16550 місць для дитячих будинків за рахунок звільнених площ і приміщень [112].

Протягом наступних 10 років мережа дитячих будинків в Україні залишалась незмінною. Навіть з відкриттям загальноосвітніх шкіл-інтернатів

у 1956 році кількість дитячих будинків було заплановано збільшити на 105 до 1959 року.

У 1958 році додатково було відкрито 47 дитячих будинків з контингентом у 5 000 дітей [260].

До 1965 року було реорганізовано 573 дитячих будинки у школи-інтернати. В Україні залишилося 68 дитячих будинків для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, у яких виховувалося 8143 дитини.

У 1975 році в Україні діяв 61 дитячий будинок з контингентом у 6121 дитину [326].

З прийняттям постанови Ради Міністрів УРСР від 12.01.1978 р. № 26 «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, та про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках» дитячі будинки реорганізуються у школи-інтернати. Понад 4 тисячі дітей шкільного віку були переведені до цих шкіл-інтернатів. У приміщеннях кращих 45 дитячих будинків були створені дошкільні дитячі будинки, в які направили 4700 дітей-сиріт віком від 3 до 7 років

У 1991 році таких дитячих будинків в Україні було 37, де виховувалося 2706 дітей.

За роки незалежності України удосконалюється система суспільного виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. У 18 дитячих будинках, де проживало понад 800 вихованців шкільного віку з метою підтримки родинних зв'язків між братами і сестрами, відкрито початкові школи.

Поряд з удосконаленням інтернатної системи виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні надається перевага розвиткові нових форм їх виховання, зокрема, дитячих будинків сімейного типу.

З прийняттям Кабінетом Міністрів України постанови №267 від 27

квітня 1994 року, якою затверджено «Положення про дитячі будинки сімейного типу», в державі створено 77 дитячих будинків сімейного типу, в яких утримується 676 дітей-сиріт віком від 1 до 18 років.

Таким чином, із збільшенням кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у державі зростає кількість дитячих будинків різних типів. Це такі, як дошкільні дитячі будинки районного підпорядкування, дитячі будинки недержавної форми власності, дитячі будинки сімейного типу.

У 2010 році у цих закладах виховувалося 6067 дітей.

Докорінна перебудова системи освіти, розпочата у 1917 році, зміна ставлення держави до дітей зумовили якісні перетворення у навчанні та вихованні дітей з вадами у фізичному і розумовому розвитку. У 1919-1920 роках вийшло ряд постанов уряду України, інструктивних документів Наркомосу з питань розвитку народної освіти, в яких розроблялися нові підходи до організації допомоги дітям з психофізичними вадами.

Основними положеннями в розробці організаційних засад навчання і виховання аномальних дітей були «Положення про єдину трудову школу в Українській РСР» (1919 р.) та «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920 р.). Цими документами передбачалося розгортання мережі закладів для дефективних дітей [70]. Турбота про таких дітей була покладена на державу, спеціальні дитячі будинки.

Питання боротьби з дитячою дефективністю, удосконалення державної допомоги дітям були предметом обговорення на першій і другій Всеукраїнських нарадах з питань народної освіти (березень, серпень 1920 р.).

Основну увагу привертали до себе організаційні та принципово важливі питання обслуговування аномальних дітей: система закладів для цієї категорії дітей, їх завдання, навчально-виховний процес, матеріальне забезпечення. Були визначені основні напрями роботи, пов'язані з дитячою дефективністю: 1) реєстрація, обстеження, розподіл за типами закладів; 2) лікування та охорона психічного життя дефективних дітей; 3) виховання та

навчання; 4) організація нагляду та патронажу за подальшим розвитком у період зрілості.

Для вирішення поставлених завдань, перш за все, необхідно було затвердити і розширити мережу спеціальних закладів для аномальних дітей, створити матеріальну базу, організувати підготовку кваліфікованого медико-педагогічного персоналу.

На початок 20-х років кількість дефективних дітей шкільного віку в Україні досягла 70 тисяч. Кількість закладів для цієї категорії учнів була недостатньою, до того ж в умовах післявоєнної розрухи, голоду, зростання дитячої безпритульності вони переживали глибоку матеріальну нестачу.

Крім того, слід відзначити, що в цей же час спостерігалось нечітке розуміння сутності дитячої дефективності, її природи, класифікації, використовувались недосконалі методи діагностики.

Спеціальні заклади комплектувалися учнями, які не відповідали їхньому профілю.

До 1922 року не було видано жодного державного документа, який би офіційно регламентував роботу всіх типів закладів для дітей з вадами розвитку. Тому «Тимчасове положення про заклади для дефективних дітей, правопорушників та дефективного дитинства», що вийшло у вересні 1922 року, відіграло вирішальну роль у становленні системи спеціальних закладів для дітей з вадами фізичного та розумового розвитку в Україні.

З метою нормалізації роботи спеціальних дитячих будинків у 1922 році було створено Інспектуру закладів дефективного дитинства при Головносоцвиху України та відповідні секції у відділах освіти Катеринослава, Києва, Одеси і Харкова.

На етапі становлення спеціальних закладів секціями та Інспектурою, які очолювали Соколянський І.О., Володимирський А.В., Котельников М.М., Левінсон І.Н., Тарасевич Н.Н., проводилась значна організаційна робота, зокрема, реорганізовано заклади відповідно до передбачених типів, відкрито лікарсько-педологічні кабінети, проведено облік працівників і визначено

ступінь їхньої кваліфікації. З цією метою у квітні 1923 року вийшла постанова колегії Головносоцвиху України «Про перекваліфікацію педагогів дефдитзакладів». Було встановлено категорії кваліфікації працівників для відбору відповідного педагогічного, медичного і технічного персоналу в спеціальні заклади. Підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів проводили лікувально-педагогічні кабінети.

На нарадах з питань народної освіти, на з'їздах інспектури соціального виховання були прийняті конкретні заходи, спрямовані на розвиток мережі спеціальних закладів.

Якщо на 1 січня 1923 року в Україні налічувалось 80 закладів для дітей з фізичними та психічними вадами, де навчалось 11382 особи, то на 1 січня 1926 року таких закладів було 137 з контингентом 20712 учнів [325].

Розвиток мережі закладів для дітей з вадами у психофізичному розвитку викликав необхідність розробки основних положень організації спеціальних закладів різних типів. У грудні 1926 року вийшли постанови «Про організацію навчання дефективних дітей» і «Положення про допоміжну школу», які регламентували діяльність спеціальних закладів. Ці документи накреслювали завдання і основні принципи побудови навчально-виховної роботи в спеціальних школах.

У 1927 році значною мірою були вирішені організаційні і матеріальні проблеми, пов'язані зі створенням мережі спеціальних шкіл, визначено форми державного управління. Заклади для дітей з вадами у фізичному та розумовому розвитку були включені до державної системи народної освіти і підпорядковані Наркомосу УРСР. Покращилося виявлення й облік дітей з вадами у розвитку, проводилась значна робота над створенням навчально-матеріальної бази спеціальних будинків та шкіл, збільшилась підготовка педагогічних кадрів для роботи з цією категорією дітей [179].

Наказом Наркомосу України за №749 від 9 липня 1935 року органам народної освіти на місцях було рекомендовано охопити навчанням у спеціальних школах всіх дітей з вадами фізичного та розумового розвитку

[108].

Протягом 5 років проводилась значна робота органами державного управління освітою щодо відкриття спеціальних шкіл та залучення до них дітей з вадами фізичного чи розумового розвитку. Так, у 1940/41 навчальному році в Україні було 179 спеціальних шкіл з контингентом у 27043 учні [70].

Разом з тим, за цей період, з допоміжних шкіл до масових було переведено 6886 учнів, які були виявлені внаслідок виконання постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекручення в системі наркомосів» [70].

Після визволення України від фашистських окупантів розпочалося відновлення системи народної освіти. Водночас на базі відкритих загальноосвітніх шкіл, дитячих будинків розгорталася мережа спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із вадами у психофізичному розвитку.

У липні-серпні 1944 року уряд України прийняв постанови «Про поновлення роботи спеціальних шкіл» і «Про здійснення загального обов'язкового навчання глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей». Для виконання цих постанов Народний Комісаріат освіти УРСР підготував ряд наказів та розпоряджень про відновлення та розгортання мережі спеціальних шкіл, комплектування їх учнями та педагогічними працівниками.

До 1 січня 1945 року в Україні розпочали роботу 60 спеціальних шкіл-інтернатів з контингентом у 3361 учня. З них 38 - для глухих (2372 учні), 7 - для сліпих (333 учні) та 15 - для розумово відсталих дітей (656 учнів) [243].

Однак протягом 1946-1949 рр. створення цих закладів дещо уповільнилося. Відкрито було лише 18 спеціальних шкіл.

Ці проблеми стали предметом обговорення на колегії Міністерства освіти України в січні 1950 року. Її рішенням та наказом міністра освіти № 91 від 22 лютого 1950 року було встановлено такі типи спеціальних шкіл: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізньоглухих дітей, для туговухих дітей, для дітей з розладом мови, для

сліпих дітей, для сліпих переростків, для слабозорих дітей, допоміжні школи-інтернати для розумово відсталих дітей, для розумово відсталих переростків.

У 1950/51 навчальному році було відкрито 43 школи-інтернати з контингентом у 3690 учнів [243].

Така мережа спеціальних шкіл не забезпечувала повного охоплення навчанням усіх дітей з вадами розвитку. Були додатково розроблені заходи щодо залучення всіх дітей шкільного віку з розладами слуху, зору, мови і розумового розвитку до навчання в спеціальних школах-інтернатах. На початок 1953/54 навчального року в Україні існувало вже 144 спецшколи-інтернати з контингентом у 17 тисяч учнів [243].

У 1958 році також почали свою діяльність 17 допоміжних шкіл-інтернатів для розумово відсталих дітей, 3 - для слабозорих та 1 - для туговухих дітей з контингентом у 2100 вихованців.

У 1960/61 навчальному році за рахунок будівництва нових приміщень та реорганізації дитячих будинків у спеціальні школи-інтернати стало можливим охопити навчанням понад 3,5 тисячі дітей з вадами розвитку.

Така мережа спецшкіл ще не забезпечувала охоплення навчанням усіх аномальних дітей. За статистичними даними не було охоплено навчанням 11467 аномальних дітей.

Протягом 1962 року в республіці розширювалась мережа спеціальних шкіл-інтернатів, що дало змогу додатково охопити навчанням понад 6 тисяч дітей з психофізичними вадами проти 1,5 тисячі чоловік, передбачених постановою уряду.

До початку 1962/63 навчального року було затверджено Положення про спеціальні школи-інтернати, переглянуто чинні програми, підручники і подано до видання нові, проведено вивчення стану професійно-трудової підготовки та працевлаштування випускників цих шкіл.

Також проводилась певна робота щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів. Так, у 1962 році на республіканських курсах перепідготовлено 600 спеціалістів (учителів I-IV

класів, логопедів та завучів). З метою забезпечення спеціальних шкіл фахівцями збільшено прийом до Київського педінституту на дефектологічний факультет (стаціонарний відділ) у 2 рази, заочний - у 3 рази [277].

У липні 1963 року Міністерство освіти України затвердило організаційні заходи щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1963-1970 рр., якими передбачалося збільшення будівництва (переважно у сільській місцевості) спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами фізичного й розумового розвитку.

На той час навчанням не було охоплено 20 тисяч дітей шкільного віку (хворих дітей - 5687, сліпих - 437, глухонімих - 1039, розумово відсталих - 8972 та 3902 дітей - з невідомих причин).

На початок 1964/65 навчального року у 269 школах-інтернатах для дітей з психофізичними вадами навчалось 41,7 тисячі учнів, у дитячих будинках перебувало 18 тисяч дітей.

На той час допоміжні школи були незадовільно забезпечені керівними і педагогічними кадрами з спеціальною дефектологічною освітою або з достатнім досвідом роботи з аномальними дітьми. Понад 290 директорів та їх заступників з навчально-виховної роботи не мали відповідної освіти, близько 60 чоловік не мали вищої педагогічної освіти, з них 8 осіб мали тільки середню освіту. В той самий час заочним навчанням було охоплено лише 20 чоловік. Тільки 15 % учителів мали дефектологічну, а 149 вчителів - навіть загальну середню і неповну середню освіту. В деяких допоміжних школах-інтернатах не було жодного педагога-дефектолога [285].

Враховуючи такий стан справ у допоміжних школах-інтернатах України, Міністерство освіти розробило заходи щодо поліпшення роботи цих шкіл. Ними передбачалося і виявлення всіх дітей шкільного віку, які потребували навчання у допоміжних школах; розширення мережі цих шкіл; зміцнення навчально-матеріальної бази; забезпечення кадрами та навчання педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового

розвитку.

У вересні 1965 року відбулося засідання колегії Міністерства освіти України, на якому було розглянуто питання «Про поліпшення роботи спеціальних шкіл-інтернатів для сліпих і слабозорих дітей Української РСР».

Була прийнята постанова колегії, якою затверджено подані управлінням інтернатних установ заходи щодо поліпшення навчально-виховної та професійно-трудової підготовки учнів у спеціальних школах-інтернатах для сліпих та слабозорих дітей. Завідувачів обласних, Київських міських відділів народної освіти було зобов'язано розробити план заходів для поліпшення роботи спеціальних шкіл-інтернатів, якими передбачити:

- а) виявлення всіх сліпих та слабозорих дітей;
- б) поширення мережі шкіл і класів для цих дітей;
- в) зміцнення навчально-матеріальної бази у згаданих школах;
- г) будівництво нових приміщень для шкіл за наявними типовими проектами;
- д) посилення керівництва і контролю за навчально-виховною роботою;
- е) перегляд в кожній школі профілів професійно-трудового навчання з урахуванням наступного трудовлаштування випускників [284].

Водночас було доручено Республіканському навчально-методичному кабінетові поліпшити роботу щодо вивчення, узагальнення і впровадження у практику передового педагогічного досвіду шкіл-інтернатів; науково-дослідному інституту педагогіки - розширити науково-дослідну роботу у галузі тифлопедагогіки, звернувши особливу увагу на розробку наукових основ організації навчальної і корекційної роботи у спеціальних школах-інтернатах, дальшої диференціації навчання сліпих та слабозорих дітей. Також поставлено завдання опрацювати і подати на розгляд міністерства до 1 грудня 1965 року пропозиції про створення підготовчих класів для сліпих дітей і організацію професійно-трудової підготовки для цієї категорії учнів. Тодішньому Київському державному педагогічному інституту ім. О.М. Горького доручалося вивчити питання про організацію підготовки студентів

за спеціальністю «Тифлопедагогіка» і подати пропозиції Міністерству освіти до 1 січня 1966 року.

Щоб розширити та вдосконалити мережу інтернатних закладів України, Міністерство освіти УРСР розробило основні заходи і затвердило їх на засіданні колегії 29 квітня 1966 року. Цими заходами передбачалося:

1) вивчити контингенти загальноосвітніх шкіл-інтернатів з тим, щоб охопити навчанням у IX-X класах тих дітей, які потребують допомоги держави в одержанні середньої освіти;

2) вивчити і удосконалити мережу дитячих будинків: частину з них укрупнити, об'єднати зі школами-інтернатами або реорганізувати в школи-інтернати;

3) поширити мережу санаторних шкіл-інтернатів;

4) виявити всіх дітей дошкільного та шкільного віку з недоліками мови, слуху, зору, розумово відсталих і охопити їх навчанням у спеціальних школах-інтернатах, вивчити контингенти існуючих спеціальних шкіл-інтернатів з тим, щоб диференціювати навчання різних груп дітей з різними дефектами [286].

Суттєвих змін зазнала мережа шкіл-інтернатів України у період 1966-1991 рр. Кількість шкіл-інтернатів загального типу та учнів у них різко скоротилася, а у спеціальних - поступово збільшилася. Так, у 1965 році в Україні функціонувало 281 спеціальна школа-інтернат, то за 25 років їх кількість зросла на 112 і у 1991 році становила 393 заклади. Відповідно кількість дітей у цих школах зросла з 44,4 тисячі у 1966 році до 84,4 тисячі у 1991 році [326].

На початку 90-х років в Україні почали створюватися спеціальні школи-інтернати для розумово відсталих дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Спочатку таких навчально-виховних закладів було відкрито лише 8 із загальною кількістю близько 0,9 тис. дітей.

Таким чином, кількість спеціальних шкіл-інтернатів для дітей-сиріт за 10 років зросла у 2,5 рази, а кількість дітей у них у 3,5 рази.

У цілому в 2010 році функціонувало 389 спеціальних шкіл-інтернатів, де навчалося, виховувалося і отримувало комплекс корекційно-оздоровчих заходів 61,2 тис. дітей з вадами фізичного і розумового розвитку.

Конституцією України, законодавством України про освіту передбачена подальша диференціація і розширення мережі закладів освіти для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації.

За соціально-педагогічними ознаками виділяються такі основні групи дітей:

- діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, з неповних сімей - понад 300 тис. чол.;
- діти з аномаліями психічного і фізичного розвитку - близько 160 тис. чол.;
- діти з малозабезпечених, безробітних сімей - 3,5 млн. чол.;
- діти з асоціальною поведінкою - 10 тис. чол. [78].

У Національній програмі «Діти України», затвердженій Указом Президента України у 1996 році, питання поліпшення становища дітей і молоді оголошені пріоритетними і належать до головних. На виконання Указу розроблені і затверджені на державному рівні комплексні заходи реалізації програми, прийняті відповідні розпорядчі акти.

Усі вони передбачають створення закладів освіти нового типу, орієнтацію їхньої мережі до потреб населення, а змісту освіти - у відповідність із сучасними запитами особи і суспільства, охоплюють комплекс медико-санітарних, освітянських, тобто навчально-виховних, кадрових, організаційних питань та питань матеріально-технічного і фінансового забезпечення.

Насамперед, потрібно створювати навчально-виховні, соціально-реабілітаційні комплекси, навчально-реабілітаційні центри, де діти отримували б належну освіту і весь комплекс медико-психолого-педагогічної та соціальної допомоги.

Відкриття освітньо-виховних комплексів відбувається шляхом

реорганізації сучасних дошкільних закладів, шкіл-інтернатів, професійно-технічних училищ, проведення реконструкцій, добудов, нового будівництва.

Освітньо-виховний процес проводиться в комплексі з єдиною наскрізною програмою медико-соціального обслуговування, виховання і навчання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, від народження до повноліття і передбачає реалізацію наступності в створенні умов для фізичного, психічного і особистісного розвитку дітей і підлітків, отримання дошкільної, початкової, загальної середньої та професійної освіти.

Свої завдання освітньо-виховний комплекс реалізує у тісній взаємодії з державними органами управління освітою.

Головними завданнями такого комплексу є:

- створення умов, максимально наближених до домашніх, для організації життя і розвитку дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в реальному соціокультурному просторі, оточення кожного вихованця турботою і увагою;
- реалізація державної політики в галузі освіти, створення умов для здобуття дошкільної, загальної середньої та професійної освіти;
- підтримка родинних зв'язків між дітьми;
- забезпечення фізичного і психічного здоров'я вихованців;
- соціалізація дитячої особистості;
- розвиток природних нахилів, творчих здібностей та інтересів дітей.

Створення таких комплексів, де діють дошкільні відділення, школа-інтернат, групи ПТУ, позашкільні установи, вважається перспективним і має поширюватися по всій Україні.

Зміни у соціально-економічному житті віддзеркалюють тенденції у молодіжному середовищі; поширюються такі явища, як злочинність, вживання алкоголю, тютюну, наркотики, проституція. Щорічно збільшується число неповнолітніх, які брали участь у скоєні правопорушень та злочинів (1990 р. - 28 тис., 1993 р. - 37,9, 1996 р. - 41,8 тис., 2000 р. - 46,3 тис.). Понад

70 відсотків скоєних злочинів носять груповий характер. Десята частина усіх правопорушень припадає на дівчат-підлітків.

Відбувається зміна якісних характеристик правопорушень, скоєних неповнолітніми та молоддю. Зростає кількість майнових злочинів, пограбувань та розбійних нападів, збільшується кількість умисних убивств, здійснених з особливою жорстокістю та цинізмом. Якщо у 1991 р. неповнолітніми скоєно 134 вбивства, то у 2000 р. - 264. Питома вага злочинності у 2000 р. становила 10,7 випадків на 1 тис. дитячого населення. За вживання наркотиків затримано 1,5 тис. підлітків, а у стані сп'яніння - 7,7 тис.; 5,1 тис. дітей систематично покидають домівку. Деякі з них мають рецидиви. Ця тенденція спостерігалась і в попередні роки. Законом України «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» (1993 р.) визначені питання профілактики правопорушень серед неповнолітніх та молоді, система закладів соціальної реабілітації для перевиховання дітей і підлітків.

В Україні функціонує 11 загальноосвітніх шкіл і 3 професійні училища соціальної реабілітації на 1,76 тис. учнівських місць. Через неоперативний розгляд справ судами про направлення неповнолітніх правопорушників до зазначених закладів, такі установи укомплектовані на 40-50 відсотків. Нині в них утримується 974 вихованці (1991 р. - 1,5 тис., 1992 р. - 1,7 тис., 1993 р. - 1,6 тис., 1994 р. - 1,0 тис., 1995 р. - 0,9 тис., 1996 р. - 0,9 тис., 1997 р. - 0,8 тис., 1999 р. - 1,0 тис.).

В основному, як захід виховного впливу на неповнолітніх, приймається рішення про передачу їх під нагляд батькам або особам, які їх замінюють.

Нагально постало питання про відкриття (в додаток до одного існуючого) закладу для навчання й виховання дівчат, схильних до асоціальних проявів. За оперативними даними їх в Україні налічується близько 800 (1994 р. - 250 чол.).

Активізується процес відкриття кабінетів психологічної допомоги, центрів психолого-педагогічної реабілітації дітей з проблемами у поведінці,

притулків, служб телефонів довіри та ін. Через такі центри здійснюється перехід від адміністративно-каральних заходів до всебічної соціально-правової підтримки дітей з груп соціального ризику, їх реабілітації і корекції.

Доцільно відкривати навчально-виховні дитячі соціально-реабілітаційні комплекси, які складатиметься з трьох автономних структур:

- загальноосвітньої школи соціальної реабілітації;
- центру психолого-педагогічної корекції неповнолітніх;
- центру соціального захисту та підтримки неповнолітніх.

У центрі психолого-педагогічної корекції будуть охоплені виховною роботою діти, які скоїли правопорушення та займалися бродяжництвом. Направлення учнів до центру психолого-педагогічної корекції буде здійснюватиметься за заявою батьків або відповідно до постанови обласної координаційної ради з профілактики дитячої злочинності. Основним завданням центру є психолого-педагогічна корекція особистості підлітка з метою подолання в його особистості стереотипу протиправної поведінки; розроблення психолого-педагогічних рекомендацій щодо подальшої педагогічної роботи з підлітком після завершення навчання в центрі.

Центр соціального захисту та підтримки неповнолітніх, які опинились у складних житлово-побутових умовах поза межами сімейного виховання та закладів освіти, забезпечує їхнє медичне обстеження та психологічну реабілітацію.

Внаслідок створення обласного дитячого соціально-реабілітаційного комплексу передбачається досягти таких результатів:

- часткове зниження криміногенної ситуації в області внаслідок, направлення до закладу безпритульних дітей та підлітків, які скоїли правопорушення;
- забезпечення соціального захисту і реабілітації цієї категорії дітей, а також, за необхідності, і медичної реабілітації;
- створення банку даних дітей, які вчинили правопорушення, або залишених поза межами сімейного виховання та закладів освіти з метою

їхнього працевлаштування або влаштування в навчально-виховний заклад;

- навчально-виховний дитячий соціально-реабілітаційний комплекс працюватиме у взаємодії з правоохоронними органами та органами, які відповідають за охорону дитинства; інформація, яка буде надаватись навчально-виховним комплексом цим органам, сприятиме поглибленню профілактичної роботи і роботи з охорони дитинства за місцем проживання дитини;

- навчально-виховний комплекс взаємодіятиме з науково-дослідницькими організаціями, що сприятиме створенню методики соціально-реабілітаційної роботи з дітьми, які скоїли правопорушення;

- буде вирішено питання наповненості школи соціальної реабілітації, ефективного використання її матеріальної та навчальної бази; навчально-виховна база школи має можливості для утримання дітей названих вище трьох категорій ізольовано одна від одної;

- функціонування в межах навчально-виховного комплексу школи соціальної реабілітації, центру психолого-педагогічної корекції неповнолітніх і центру соціального захисту та підтримки неповнолітніх дасть змогу зекономити і значні фінансові кошти, оскільки усі три структури обслуговуватимуть один педагогічний колектив та допоміжний персонал на спільній базі.

В умовах нестабільності соціально-економічного і політичного життя країни продовжує збільшуватись кількість дітей-сиріт, дітей-інвалідів, дітей, які проживають у несприятливих економічних умовах.

Швидка зміна соціальних стереотипів, трансформація матеріальних цінностей у поєднанні з об'єктивно погіршеними умовами життя більшості сімей призводять до росту психо-емоціональних перевантажень дітей, стресових ситуацій. Збільшилась кількість безробітних сімей, дітей з неповних сімей.

У зв'язку з цим окремої уваги заслуговує розгляд напрямів діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, що мають перебрати на себе

значно ширші функції: активного виявлення, обліку і діагностики дітей з відхиленнями у психофізичному, психосоматичному розвитку, забезпечення консультативної допомоги сім'ї. Такий підхід визначається статтями 21 і 22 Закону України «Про освіту», які передбачають, з одного боку, діяльність у системі освіти психологічної служби, з іншого - соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, що сприяє взаємодії навчально-виховних закладів, сім'ї і суспільства у вихованні і соціалізації дітей, їх адаптації до постійно змінюваних умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, що їх замінюють.

Розширення функцій психолого-медико-педагогічних консультацій включає в себе розв'язання проблеми комплексної діагностики і можливостей відбору та направлення до спеціальних навчально-виховних закладів усіх типів та санаторних для дітей з психоневрологічними захворюваннями, інших лікувально-реабілітаційних установ. Найближчими цілком вірогідними роками і десятиліттями є розширення типології спеціальних і санаторних навчально-виховних закладів.

В рамках програми «Діти України» розроблено Державну цільову програму «Діти - інваліди» та модель реабілітаційного центру.

Розроблена нормативно-правова база діяльності дошкільних та інтернатних закладів, логопедичних пунктів, шкільних, зональних та центральних психолого-медико-педагогічних консультацій, атестації та ліцензування навчально-виховних закладів, атестації працівників дошкільних закладів, учителів-дефектологів та ін.

Ці нові документи дають уявлення про сучасну освіченість людини, суспільні вимоги до загальної освіти, соціальної реабілітації тих, хто цього потребує.

У технології навчально-виховного процесу відбулися значні зміни - надані широкі повноваження школам в організації педагогічного процесу, у кожній школі навчально-виховний, корекційний процес має свої особливості.

Однак поряд з особливим, характерним для кожного закладу є

загальний фундамент, обов'язковий для всіх: цілісність навчально-виховного й корекційного процесів, що спрямовані на кінцевий результат - розвиток особистості, її соціальну реабілітацію.

Усі ці позиції обумовлені як Положенням про спеціальні навчально-виховні заклади, так і положеннями, що несуть у собі специфіку цих закладів про психолого-педагогічні комісії, про організації слухомовної роботи та ін.

Це далеко не повний перелік законодавчих і правових документів, у яких закладені державні гарантії освіти й виховання, соціального захисту дітей, підлітків, молоді різних категорій.

Зважаючи на такі можливості, у пошуках і творчості школи знаходяться на різних етапах нововведень. Одні стали на шлях експериментування, інші, працюючи в традиційному режимі, намагаються осмислити і впровадити в практику роботи справжні інновації. Найбільше змін спостерігається у змісті освіти, формах і методах навчання, виховання, корекції й лікування. Саме на це спрямований пошук: авторські програми, нестандартні уроки, ігрові елементи тощо.

Наша галузь віддзеркалює весь спектр суспільного життя, в якому тісно переплелись кризові явища, фактори стабілізації і розвитку, що суперечливо відбиваються на стані спеціальної освіти.

Щоб змінити ситуацію на краще, маємо виходити з досягнутих позитивних результатів, а вони такі:

- стабілізувалась нормативно-правова база освіти, прийнято мовне законодавство;
- посилилась аналітична діяльність, утверджується науковість у роботі шкіл, управліннь освіти, міністерства;
- складається система психологічного, діагностично-консультативного забезпечення навчально-виховного процесу;
- є позитивні зрушення у ставленні дітей до освіти, щорічно збільшується кількість випускників, які стають студентами;
- стабілізувалась кадрова ситуація в освіті; призупинився відтік

педагогів зі шкіл-інтернатів, на 2 % збільшилася кількість осіб з дефектологічною освітою і становить 22,4 %;

- розпочався процес становлення диференційованого навчально-методичного забезпечення школярів і педагогів;

- стала системною робота з обдарованими і здібними дітьми з розвитку їх творчих задатків;

- всі школи-інтернати пройшли атестацію.

У різних регіонах України активно проводиться експериментальний пошук прогресивних технологій навчання й виховання у спеціальних закладах для дітей з фізичними вадами розвитку.

Реформування національної системи спеціальної освіти на засадах доступності і рівноправності має відбуватися не шляхом механічного копіювання європейського досвіду інклюзій, а на основі врахування соціокультурних факторів розвитку нашого суспільства, надбань практики щодо комплексної психолого-педагогічної і медичної корекції порушень розвитку особистості дитини. Ігнорування цього неминуче призведе до втрати дітьми того обсягу корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах функціонування шкіл-інтернатів.

Зважаючи на вище, Інститут спеціальної педагогіки АПН України розпочав широкомасштабний експеримент, метою якого є створення та апробація нових моделей спеціальної освіти, які б сприяли реалізації прав дитини на рівний доступ до якісної освіти і водночас забезпечували надання їй комплексних психолого-педагогічних, медичних і соціальних послуг. В рамках цих моделей учні не тільки мають вписатися у загальноосвітню систему, стати частиною дитячого колективу, але й отримати достатній обсяг послуг, необхідні соціальні навички, відчутти себе потрібними.

Водночас модернізація системи спеціальної освіти відбувається в умовах, які не повною мірою відповідають потребам часу. Мережа спеціальних закладів, особливо для дітей зі складною структурою порушень психофізичного розвитку (дитячий аутизм, діти з комбінованими вадами),

формується повільно і охоплює незначну кількість дитячого населення. За своїм змістом спектр спеціальних послуг обмежений. У зв'язку з цим необхідно передбачити розробку сучасної нормативно-правової бази спеціальної дошкільної, шкільної і післяшкільної освіти, дію заходів підтримки їх функціонування, науково-методичного та інформаційного супроводу, реконструювати систему підготовки і перепідготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії спеціальної освіти. Водночас характерною негативною тенденцією сьогодення є стихійність, поспішність, а часом і волонтаризм у збільшенні кількості учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг та процедур переходу до інклюзії. Це, на наш погляд, спричиняє ризик невдач у задоволенні освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку, зневіру громадськості в можливості їх навчання в загальноосвітній школі, незважаючи на риторику щодо перспектив філософії інклюзивного навчання.

Цікаво, що ідея розбудови системи інтернатних закладів в СРСР відродилася у 1950-х, коли на міжнародній арені тривали дебати про права дітей і була прийнята Декларація ООН про права дітей. У відповідь на це 1956 року на XX з'їзді КПРС було прийняте рішення про створення в Радянському Союзі шкіл-інтернатів нового типу.

Одним із перших таких закладів в Україні була школа-інтернат у селі Львові Бериславського району Херсонської області. У той час навіть були розрахунки, що до 1980 року всі радянські діти здобуватимуть освіту в школах-інтернатах.

Започаткування загальноосвітніх шкіл-інтернатів відкрило нову сторінку в історії розвитку народної освіти в системі суспільного виховання, як найбільш ефективної форми підготовки підростаючого покоління до активної участі у будівництві нового суспільства. На XX з'їзді КПРС наголошувалося: «У таких школах повинні бути просторі світлі класи, гарні

спальні, впорядковані їдальні, дбайливо обладнані центри для будь-якого роду позакласних занять, які б забезпечували всі умови для всебічного фізичного і духовного розвитку молодого громадянина.

Важко переоцінити величезне значення цієї системи виховання. На цю справу не треба шкодувати коштів і зусиль, бо вони окупляться сторицею [222]».

Було відкрито в Україні з 1 вересня 1956 року перші 50 загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Подальша організація та неперервний розвиток шкіл-інтернатів припадає на роки шостої та сьомої п'ятирічки (1956-1965 р.).

Державними документами встановлюється кількість вихованців у школах-інтернатах України до 1965 року - не менше 200 тис. чоловік, затверджується план розподілу контингентів вихованців між областями на 1956-1965 роки. Також визначається порядок прийому учнів до шкіл-інтернатів, де зазначалось, що «в першу чергу приймаються діти одиноких матерів, інвалідів війни та праці, сироти та діти, для виховання яких відсутні необхідні умови в сім'ї [255]».

На роботу до шкіл-інтернатів направлялись досвідчені керівники, кращі вчителі загальноосвітніх масових шкіл, вихователі дитячих будинків, які мали відповідну освіту та достатній стаж педагогічної роботи.

При інститутах удосконалення вчителів організувались і проводились курси підготовки вихователів шкіл-інтернатів. Міністерство освіти рекомендувало: «враховуючи дальше розширення мережі цих шкіл, на ці курси слід посилати вчителів, яких передбачається використати в новоутворених школах-інтернатах.

На курсах, поряд з ознайомленням з найважливішими питаннями змісту і організації виховної роботи з дітьми, повинен бути детально проаналізований нагромаджений досвід роботи в школах-інтернатах і рекомендовані заходи щодо її поліпшення [258]».

З метою надання школам-інтернатам практичної допомоги в

навчально-виховній роботі та вивчення і узагальнення досвіду діяльності цих шкіл до всіх шкіл-інтернатів були прикріплені університети та педагогічні інститути.

Міністерство освіти України взяло під свій контроль будівництво та забезпечення новостворених шкіл-інтернатів. До 1 березня 1957 року було розроблено Положення про школи-інтернати відповідно до завдань перебудови системи народної освіти, яке затверджено колегією міністерства. До кінця навчального року переглянуто і зміцнено педагогічні та керівні кадри шкіл-інтернатів за рахунок найбільш досвідчених учителів і керівників масових шкіл. Протягом липня-серпня 1959 року організовано курси для їх перепідготовки. У серпні 1959 року проведено республіканські педагогічні читання з питань навчально-виховної роботи в школах-інтернатах.

Виконання рішень уряду щодо розширення мережі та зміцнення матеріально-технічної бази шкіл-інтернатів закріпив Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», в якому утверджувалася організація шкіл-інтернатів за типом восьмирічних або середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням, а також вважалось за потрібне забезпечити повне охоплення дітей та підлітків з вадами фізичного та психічного розвитку школами-інтернатами і поліпшення їхньої професійної підготовки.

У постанові уряду «Про заходи по розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 р.», було сказано: «В школі-інтернаті повинні бути створені найбільш сприятливі умови для всебічної середньої загальної і політехнічної освіти учнів, поєднання навчання з суспільно корисною працею, виховання у школярів високих моральних якостей, забезпечення доброго фізичного розвитку і підготовки до практичної діяльності в різних галузях народного господарства [262]».

В Україні у 1959/60 навчальному році створюється 155 шкіл-інтернатів з контингентом 42600 чоловік. Будувалися в основному типові навчальні корпуси та гуртожитки на 210, 240, 360, 420, 450, 600 учнівських місць.

Школи-інтернати розміщувалися також у пристосованих будівлях.

До початку 1961/62 навчального року було відкрито 25 санаторних шкіл-інтернатів для дітей з малими та затихаючими формами туберкульозу на 5500 учнівських місць. Усі вони були повністю укомплектовані педагогічними та медичними працівниками.

Це були перші санаторні школи-інтернати певного профілю в Україні. Мережа їх почала розширюватись лише з 1967 року шляхом перепрофілювання шкіл-інтернатів загального типу.

Для узагальнення і популяризації передового педагогічного досвіду вчителів, вихователів, працівників органів народної освіти в Україні почали систематично проводити читання і науково-практичні конференції, де широко обговорювалися питання навчання і виховання дітей в умовах шкіл-інтернатів.

Такі конференції, наради, семінари та читання відігравали велику роль у поліпшенні керівництва навчально-виховним процесом шкіл-інтернатів [137, с. 278].

У липні 1963 року в Міністерстві освіти УРСР було розроблено та затверджено організаційні заходи щодо розвитку мережі шкіл-інтернатів усіх типів на період 1964-1970 рр., якими передбачалося будівництво шкіл-інтернатів переважно у сільській місцевості, розширення мережі санаторних шкіл-інтернатів, охоплення навчанням дітей, які перехворіли на поліомієліт, туберкульоз, та дітей з вадами фізичного та розумового розвитку.

На початок 1963/64 навчального року кількість шкіл-інтернатів загального типу у республіці зростає до 537, а їхній контингент збільшується з 204,2 тисячі до 212,5 тисячі учнів [278].

Удосконалюється мережа шкіл-інтернатів за рахунок зменшення кількості середніх шкіл-інтернатів, зростає кількість восьмирічних шкіл, що створює сприятливі умови для охоплення суспільним вихованням дітей шкільного віку.

На той час у школах-інтернатах працювало 20,9 тисячі вчителів і

вихователів, з яких 71,3 відсотка мали вищу і незакінчену вищу освіту. На початок навчального року педагогічні колективи шкіл-інтернатів значно поповнилися молодими фахівцями, які закінчили педагогічні училища, інститути та університети.

На початок 1964/65 навчального року в 544 школах-інтернатах України навчалось 220,2 тисячі учнів.

На виконання постанови Ради Міністрів СРСР від 31 липня 1964 року № 635 «Про перетворення виховних колоній для неповнолітніх у спеціальні школи і спеціальні професійно-технічні училища» і для поліпшення роботи з виправлення важковиховуваних та перевиховання підлітків, які вчинили правопорушення, Рада Міністрів УРСР прийняла 2 листопада 1964 року постанову № 1115, якою зобов'язала протягом січня 1965 року:

«Перетворити виховні колонії для неповнолітніх Міністерства охорони громадського порядку УРСР у спеціальні школи Міністерства освіти УРСР і спеціальні професійно-технічні училища Головного управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів УРСР [281]».

На початку 1965 року було реорганізовано 5 дитячих виховних колоній у Бережанську Тернопільської області, Макіївську Донецької області, Стрийську, Городоцьку Львівської області, Якушинецьку Вінницької області спеціальні загальноосвітні школи для дітей і підлітків, які потребують особливих умов виховання, та 3 дитячі виховні колонії у Таганчанське Черкаської області, Копичинське Тернопільської області і Львівське спеціальні училища для підлітків, які потребують особливих умов виховання, із загальним контингентом у 1500 і 1000 вихованців відповідно. З 1993 року ці заклади носять назву школи та училища соціальної реабілітації.

Системних змін зазнала мережа загальноосвітніх шкіл-інтернатів України у період 1966-1981 рр. Кількість шкіл-інтернатів загального типу зменшилося з 544 у 1965 році до 351 у 1981 році, а дітей у них - відповідно з 212 тисяч до 111 тисяч.

Разом з тим 111 шкіл-інтернатів взагалі припинило свою роботу,

зазнали перепрофілювання в інші навчально-виховні заклади, були укрупнені або закриті. Кількість дітей в інтернатних закладах зменшилася майже на 115 тисяч. Причиною такого стану стала, насамперед, втрата інтересу до них з боку органів державного управління і, як наслідок, ослаблення науково-методичного, кадрового, фінансового, матеріально-технічного забезпечення, суспільної підтримки.

Та все ж в Україні цей процес мав більш поміркований характер. Природна бережливість, турбота про дітей, доброта підказали й допомогли віднайти новий, як на ті часи, й до того ж життєво необхідний напрям розвитку цих закладів.

Для поліпшення умов навчання і лікування дітей шкільного віку, які хворі на ревматизм, сколіоз, перехворіли на полімієліт та з порушеннями опорно-рухового апарату, а також нервовохворих дітей, починаючи з 1967 р., відкриваються загальноосвітні санаторні школи-інтернати.

Постановою Ради Міністрів УРСР від 23.08.67 № 560 регламентуються умови відкриття й функціонування санаторних шкіл-інтернатів, медичного обслуговування, харчування в них дітей.

Процес відкриття санаторних закладів проліг через розпочате у 1968-1969 роках перепрофілювання частини загальноосвітніх шкіл-інтернатів у санаторні, що забезпечувало поєднання навчання і виховання дітей та підлітків з їхнім тривалим оздоровленням, лікуванням та реабілітацією в умовах охоронно-лікувального режиму.

У 1970/71 навчальному році в Україні функціонувало 442 загальноосвітні школи-інтернати з контингентом у 169,3 тисячі дітей. З них у 56 загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах навчалось 12,6 тисячі дітей.

У 70-80-ті роки на базі шкіл-інтернатів загального типу були створені 24 санаторні школи-інтернати для дітей із захворюваннями органів дихання, травлення та серцево-судинної системи.

Нині в Україні діє 7 типів санаторних шкіл-інтернатів для дітей: із

захворюванням органів дихання, травлення, серцево-судинної системи, психоневрологічними захворюваннями, хворих на сколіоз, цукровий діабет, з малими і стихаючими формами туберкульозу. Всього 64 школи-інтернати (16,3 тис. чол.). У загальній кількості загальноосвітніх шкіл-інтернатів - 297 з контингентом у 85,9 тис. чол., вони становлять відповідно 21,4 і 19 відсотків.

Актуальною у всі часи була турбота про долю дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Для того, щоб поліпшити утримання і виховання цієї категорії дітей, Постановою Ради Міністрів УРСР від 2.11.1972 № 507 «Про організацію шкіл-інтернатів для дітей-сиріт у Донецькій і Хмельницькій областях» було передбачено з 1 січня 1973 року створити в порядку експерименту середні школи-інтернати для дітей-сиріт з контингентом відповідно 400 і 340 учнів з дошкільними відділеннями для дітей, які мають родинні зв'язки з учнями названих шкіл. Перші заклади були відкриті на базі Макіївської школи-інтернату № 3 Донецької області та Вовковинецької школи-інтернату Хмельницької області.

Після завершення підготовчого експериментального періоду щодо функціонування закладів нового типу для дітей-сиріт, визначення їх доцільності і необхідності, з метою дальшого удосконалення суспільного виховання таких дітей, підготовки їх до життя і праці, створення найсприятливіших умов для всебічного розвитку і здобуття ними середньої освіти видано постанову Ради Міністрів УРСР від 12.01.1978 р. №26 «Про організацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, та про поліпшення матеріального забезпечення цих дітей у школах-інтернатах і дитячих будинках».

Постановою доведені завдання стосовно створення в областях названих закладів шляхом реорганізації і реконструкції діючих приміщень шкіл-інтернатів, добудов, нового будівництва; передбачено вирішення ряду інших питань, які забезпечать їх нормальне функціонування.

У 70-80-ті роки дитячі будинки реорганізуються у школи-інтернати

для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з дошкільними відділеннями, створюються дитячі будинки сімейного типу, спеціальні школи, загальноосвітні школи соціальної реабілітації. На кінець 1980 р. в Україні функціонувала 31 школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування з контингентом у 8,5 тис. вихованців.

Уже в 1990 році кількість таких навчально-виховних закладів була доведена до 34 з кількістю учнів у них 9,3 тис. чол.

Для підтримки родинних зв'язків між братами і сестрами шкільного і дошкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, створювалися дошкільні відділення на 30-40 дітей; у кожному з них утримувалося до 500 дітей різного віку.

З 1993 року на базі Хортицького навчально-реабілітаційного центру проводився соціально-педагогічний експеримент з комплексної медико-психолого-педагогічної та соціальної реабілітації вихованців загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів, який поклав початок розвитку нового типу інтернатних закладів освіти в Україні.

Головним підсумком соціально-педагогічного експерименту є розробка робочої моделі навчально-реабілітаційного закладу освіти, який має забезпечити умови для відновлення фізичного та соціального здоров'я вихованців, їхньої неперервної ступеневої освітньої підготовки, вироблення інноваційних навчальних, медичних, управлінських технологій реабілітації дитини.

Складовими цієї моделі є поєднання освітньо-реабілітаційного процесу з соціальною адаптацією вихованців. Діяльність Центру забезпечують кваліфіковані вчителі, медики, психологи, науковці, які досконало володіють методикою і методологією експерименту, сучасними технологіями здійснення комплексної реабілітації дитини.

Учасниками експерименту вироблено шляхи реалізації завдань такого закладу освіти.

По-перше, це принципово нова соціально-педагогічна парадигма, що передбачає виховання як процес саморозвитку дитини - суб'єкта життєтворчості, передачу їй творчих і соціокультурних цінностей у контексті особистісної взаємодії та діалогічного спілкування педагога й учня. Проектно-рефлексивний механізм розвитку і саморозвитку покладено в основу програми життєтворчості особистості, що експериментально перевіряється в Центрі. Виконання програми спрямоване на створення умов для самореалізації вихованців у різних видах діяльності, допомогу обраного типу соціальної поведінки, ступеня активності та ціннісних орієнтацій, свідомо прийнятих норм людських взаємин. У Центрі впроваджено оригінальну систему патріотичного й естетичного виховання, економічної, екологічної освіти, а також клубно-студійну форму позакласної роботи. Нагромаджено цікавий досвід діяльності різновікових виховних груп, самоврядування учнів.

По-друге, глибока психологізація навчально-виховного процесу, що забезпечується системою діагностики, методики вивчення особистості, а також роботою соціально-психологічної служби. З метою підвищення психолого-соціальної компетентності вихованців, розвитку їх здібностей сплановано роботу тренінгових груп, що працюють відповідно до особистісної проблематики та перспективної динаміки реабілітації. Концептуальним є погляд на виховання як на суб'єкт освітньо-реабілітаційного процесу.

По-третє, впровадження принципово нових підходів до відновлення здоров'я, що передбачають діагностику, фізичного організму дитини, лікування та реабілітаційні заходи із використанням досягнень науки в галузі вивчення фізіологічного стану організму дитини, визначається зміст та етапи індивідуальної медичної реабілітації відповідно до ступеня порушення його захисно-приспосувальних властивостей.

Органічною складовою експерименту є науково-пошукова робота. Головним предметом досліджень, спостережень, творчих розробок є

самоорганізація і самореалізація сутнісних сил дитини, життєтворчість особистості, побудова особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу.

Продовження експерименту передбачає його поглиблення, вдосконалення робочої моделі закладу, впровадження перспективних лікувально-реабілітаційних режимів для різних категорій вихованців відповідно до їх психо-соматичного стану та обсягу фізіологічних резервів, проектування та поетапну апробацію особистісно зорієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу, соціальної адаптації вихованців санаторних шкіл-інтернатів.

Очікуваний результат науково-дослідницької роботи вже сьогодні дає змогу хворим дітям отримувати належну освіту та здійснювати професійне самовизначення, а також запровадити у національну систему освіти новий тип санаторного закладу, як це передбачено Національною програмою «Діти України» [70, с. 54].

Школа для хворих дітей вимагає переосмислення парадигми навчально-реабілітаційного процесу, оновлення змісту, форм і методів становлення особистості учня як суб'єкта життєтворчості, створення сприятливих умов для фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я дитини.

У даний час держава перебуває на початку кардинальних змін освітньої політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку. Це, зокрема, пріоритет інтегрованого та інклюзивного навчання, визнання права на освіту всіх без винятку дітей, спроби Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України реформувати діяльність психолого-медико-педагогічної консультації. Після прийняття відповідних документів Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Київським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів розробляються і публікуються матеріали про методичні підходи до організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів закладів освіти, в яких навчаються діти із

особливими освітніми потребами, відповідно до законодавчих положень держави. На зміну сегрегації (навчання дітей з особливими потребами в спеціальних школах-інтернатах) останнім часом широкого поширення набуває процес інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір.

Існують різні типи інтеграції [206, с. 45]:

- Географічна та місцева інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами навчаються у спеціальних школах. Зазвичай, за таких умов діти зазначеної категорії перебувають окремо від здорових дітей, навіть у позакласній та позаурочній навчально-виховній роботі.

- Соціальна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами разом із здоровими беруть участь у позакласній та позаурочній діяльності (харчування, ігри, екскурсії тощо), проте вони не навчаються разом, а у спеціальних класах загальноосвітніх навчальних закладів.

- Функціональна інтеграція. Діти з особливими освітніми потребами навчаються в одному класі із здоровими. Існує два типи такої інтеграції: часткова і повна. За умови часткової інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділенні школи і відвідують разом зі здоровими дітьми лише окремі заняття. За повної інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах.

- Спонтанна або неконтрольована (стихійна) інтеграція має місце тоді, коли діти з особливими освітніми потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання спеціально організованої допомоги.

Останнім часом поняття інтеграція у багатьох випадках замінюється терміном «інклюзія», який має більш розширений контекст. Інтеграція відображає саме спробу залучити учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їхньої загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів - як обдарованих дітей, так і тих, що мають особливі освітні потреби.

Безумовно, сучасна гуманістично-спрямована держава намагається пристосувати умови інтернатної освіти до сучасних потреб суспільства та особистості. Але все одно, недоліки такої системи виховання очевидні на рівні особистості. Як свідчать дослідники, [19, с. 38] для вихованців закладів інтернатного типу характерно відставання в наступному:

а) у сфері спілкування з дорослими: істотним фактором, який скривлює становлення особистості дитини-сироти є дефіцит відносин спільності з оточуючими його дорослими. Зміст і форма спілкування із дорослими визначаються режимними моментами та умовами групового життя дітей.

В цілому спілкування з дорослими зміщено із сфери практичної діяльності в дисциплінарну. Це умовно створює цінність дитячої особистості (позитивне ставлення дорослого не дано спочатку, його потрібно заслужити), сприяє формуванню підвищеної емоційної залежності дитини від оцінок дорослого, що, в свою чергу, блокує розвиток автономності, ініціативності;

б) у сфері спілкування з однолітками: емоційна бідність контактів з дорослими визначає особу напругу потреби у увазі та доброзичливості. Це ускладнює засвоєння дітьми-сиротами соціально-ролевих позицій друга, партнера, конкурента. В умовах дитячого будинку дитина постійно знаходиться у вузької замкнутій групі однолітків, не маючи можливості обирати іншу. Така безумовна віднесеність часто призводить до розвитку невротичного механізму злиття з групою;

в) в емоційно-вольовий сфері:

емоційно-вольова сфера дитини-сироти характеризується:

- заниженим фоном настрою;
- бідною гамою емоцій;
- одноманітністю емоціоно-експресивних засобів спілкування;
- здатністю до швидкої зміни настрою;
- одноманітністю, стереотипністю емоційних проявів;
- емоційною поверхнею, що нивілює негативні переживання та допомагає їх швидкому забуванню;

- неадекватними формами емоціонального реагування на схвалення та зауваження;

- підвищеною здатністю до страхів, тривожності;

- нерозумінням емоційного стану іншого.

- г) в самосвідомості.

Для дітей-сиріт характерно ситуативне проживання життя. Це призводить до відмови від досвіду, коли окремі епізоди не стають подіями життя, не входять до особистісного психологічного досвіду, що зауважує розвитку адекватної самооцінки та рівня потреб [19, с. 40].

Ось перелік типових проблем, з якими стикається випускник інтернатного закладу (за результати фокус груп м. Переяслав-Хмельницький, Біла Церква, Бровари) [135, с. 81]: несформоване почуття прив'язаності; низький рівень соціалізації, креативності; невміння визначати проблеми та шляхи їх вирішення; неспроможність самостійно приймати рішення та брати на себе відповідальність; відсутній досвід планування витрат та витрачання коштів; споживацтво; проблеми самообслуговування; неблагополуччя у власних родинях випускників інтернатних закладів; викривлене розуміння сімейних цінностей; неготовність повернення на закріплену за ними житлову площу, де проживають батьки або родичі зі шкідливими звичками; неготовність родичів, сусідів прийняти дитину після інтернату; відсутність житла; ізолюваність, відсутність порадики в складній життєвій ситуації тощо.

Незважаючи на всі зусилля працівників інтернатних закладів, необхідно визнати, що в умовах інтернату неможливо повноцінно підготувати дитину до життєвих змін та переходу її в самостійне життя. На фоні декларування про дотримання прав дітей випускники інтернатних закладів, закінчуючи навчання, не маючи вибору, отримують направлення на постійне місце проживання в громаду, звідки цю дитину було вилучено багато років тому. Саме тому близько половини випускників повертаються до своїх асоціальних родичів, третина з них за цей час залишається без

біологічних батьків та власного помешкання, оскільки те не є придатним для проживання, а деклароване соціальне житло для більшості залишається ще багато років недоступним. Діти, молодь із числа вихованців інтернатних закладів потребують цілеспрямованої узгодженої соціально-педагогічної підтримки як від працівників інтернатної установи, так і від цілого кола фахівців поза межами інтернату.

В той час слід зазначити, що діяльність інтернатних установ для дітей-сиріт жодним чином не суперечить розвитку пріоритетних форм сімейного виховання таких дітей. Більш того, в окремих випадках перебування дитини в інтернаті є єдиною можливою формою її утримання, наприклад, якщо дитина-інвалід з глибокою розумовою відсталістю, або сліпа, яка потребує не тільки постійного стороннього догляду, а й цілодобового медичного обслуговування. Унікальним закладом, у якому створені всі необхідні умови для виховання і лікування дітей з надзвичайно складними формами інвалідності й різними ступенями відхилення психічного та розумового розвитку є Цюрупинський дитячий будинок-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та дитячого церебрального паралічу (Херсонська область). Заклад має два відділення: I профіль, де виховуються діти зі збереженим інтелектом, на 130 ліжко-місць та IV профіль, де виховуються діти з повною відсутністю інтелекту, на 100 ліжко-місць. Його особливість полягає в тому, що він єдиний у системі Міністерства праці та соціальної політики, у якому функціонує внутрішня школа II ступеня, де проводиться навчання за програмами загальноосвітньої школи, за програмою спеціальної загальноосвітньої школи (допоміжна програма) та за програмою інтенсивної педагогічної корекції для глибоко розумово відсталих дітей [319, с. 44].

Із всього вищесказаного можна зробити висновок, що для підвищення ефективності та гуманізації інтернатної освіти необхідно застосовувати інтегральні методи включення дитини в соціальне середовище, замість ізоляції її від нього. Отже, дитина повинна виступати не як об'єкт, а як суб'єкт взаємодії, реалізуючи суб'єктний підхід до соціалізації. Але слід мати

на увазі, що процес соціалізації підлітків, позбавлених батьківського піклування, має особливості через відсторонення їх від реальних життєвих проблем, обмеження простору спілкування, часту зміну дорослих, регламентацію дій, що знижує самостійність і активність підлітків [290, с. 42].

І, нарешті, характеризуючи умови виховання дітей в інтернатних закладах, слід зазначити, що вони відірвані від широких соціокультурних стосунків у суспільстві. Дитина в закритому закладі має обмежені соціальні зв'язки з навколишнім світом, що ускладнює процес формування самої особистості як унікального і неповторного феномена; нестача міжособистісних взаємин на рівні «батьки - діти» заважає встановленню суспільно значущих стосунків. Позбавлення дітей реальної сімейної взаємодії, недостатній прояв позитивних соціально-рольових орієнтирів, обмеженість та обов'язковість спілкування стають причиною підвищеної агресивності, посилюють у дитини почуття відчуженості, викликають у неї, як особистості, бажання знехтувати соціумом.

Освіта завжди була і є рушійною силою соціального прогресу, джерелом добробуту кожної людини, і тому великого значення набуває забезпечення можливості доступу до якісної і сучасної освіти всіх прошарків населення України. З метою приведення системи освіти у відповідність до особливостей ринкової економіки та вимог демократичного суспільства природно й закономірно відбувається її сучасна реформація на засадах демократизації й національної спрямованості, принципах єдності навчання, виховання й розвитку особистості і передбачає розгалужену мережу загальноосвітніх навчальних закладів [299, с. 3]. Всі трансформації, що відбуваються у системі освіти повинні поширюватися на інтернатні заклади освіти, для забезпечення формування та виховання повноцінної особистості з будь якої дитини. Функціонування таких навчальних закладів має задовольнити потреби замовників освіти (учнів та їх батьків) і суспільства у допрофесійній підготовці учнівської молоді; забезпечити вільний вибір

змісту, форм і методів навчання відповідно до профілю закладу, реалізацію їх інтелектуальних і творчих здібностей, життєвих перспектив.

Головною соціальною відмінністю повинен також стати **дитиноцентризм інтернатної освіти**. Забезпечення вирішення соціальних проблем дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, гарантовано, перш за все, Конституцією України (стаття 51 та 52), яка визначає, що всі діти рівні у своїх правах незалежно від походження; утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу.

У 2001 році був прийнятий Закон України «Про охорону дитинства». Цим законом встановлено, що охорона дитинства в Україні - це загальнонаціональний пріоритет; стаття 25 цього закону визначає, що діти, які внаслідок позбавлення батьківських прав, їх смерті, хвороби або з інших причин залишилися без батьківського піклування, мають право на особливий захист і допомогу з боку держави [124, с. 106].

В Україні утвердилася розвинена національна модель освіти, в основі якої лежить принцип дитиноцентризму - гуманного ставлення до дитини. Не має значення, де навчається дитина: в школі, в інтернатному закладі або вдома - держава, а отже органи управління освітою мають забезпечити необхідні умови для навчання всім без виключення.

Основними характеристиками міжнародних стандартів щодо прав і свобод дитини є: забезпечення дотримання інтересів дитини; сприяння повноцінному, гідному життю дитини в суспільстві; протидія дискримінації й забезпечення захисту кожної дитини незалежно від статі, раси, віросповідання та ін.; прояв поваги до думки й гідності кожної дитини, її участі в процесах прийняття рішень; підтримка та допомога сім'ї дитини, щоб процес її соціалізації проходив успішно [232, с. 136].

Інтернатна освіта, як складна соціальна система, де дитиноцентризм та гуманізм є головними принципами її існування. Ці універсальні умови стосуються не тільки соціальної системи, а й її складових. Кожна соціальна

система має задовольняти певні потреби своїх елементів, забезпечуючи їх виживання [67, с. 112]. Крім того, система має виробити певний процес соціалізації людей, даючи їм змогу сформувати або суб'єктивні мотивації підпорядкування конкретним нормам, або певну загальну потребу такого підпорядкування. Водночас кожна система повинна мати певну організацію видів діяльності та інституційні засоби, щоб успішно протидіяти порушенням цієї організації, вдаючись до примусу або переконання. І нарешті, суспільні інститути мають бути відносно сумісні один з одним. У кожному суспільстві, крім соціальних норм, існують властиві тільки йому цінності. За відсутності таких цінностей мало ймовірно, що окремі особи зможуть успішно використати потреби підпорядкування нормам. Фундаментальні цінності мають стати частиною особистості.

При всій багатоманітності теоретичних концепцій щодо досліджуваної проблематики, всі вони можуть бути зведені до одного - потреби комплексно досліджувати феномен соціального сирітства. Таке завдання забезпечуватиме структурно-функціональний теоретико-методологічний підхід до розуміння природи системи життєвого устрою соціальних сиріт. Загальним для цього підходу є визнання соціальної системи як сукупності взаємопов'язаних та взаємодіючих між собою елементів (соціальних інститутів, підсистем, соціальних груп, установ), процеси функціонування яких спрямовані на досягнення мети. Соціальні системи розглядаються як реальні, відкриті, складні, цілісні, самовідтворюючі. Соціальні системи, згідно зі структурно-функціональними теоріями, являють собою сукупність певних правил, норм взаємозв'язків між структурними елементами, які характеризують функціонування системи. Відповідно до нормативної моделі системи дій функція розглядається як сукупність дій, спрямованих на задоволення особистісних та суспільних потреб. Соціальна система покладає на себе інтеграційну функцію, завдяки чому система координує взаємовідносини власних елементів. У зв'язку з цим система володіє об'єктивною потребою у структурі, що відображує всю повноту зв'язків між компонентами системи,

забезпечуючи тим самим її цілісну спільність. Характер взаємодії структурних елементів систем визначає спрямованість системи. Таким чином, системостворюючими факторами будуть являтися взаємозв'язок та взаємодія структурних елементів, структура та мета системи, а також функції, які вона виконує [104, с. 14]. З точки зору такої системи, діти, які знаходяться поза межами інтернатної освіти, нібито не існують, але ж всі знають, що далеко не всі мають змогу долучитися до соціальної системи інтернатних закладів освіти.

Перш за все до такої групи попадають безпритульні діти та бездоглядні. Безпритульні діти - це діти, у відношенні до яких грубо порушені основні права дитини, які тимчасово, або постійно позбавлені сімейного оточення, не мають правового статусу «сирота» чи «дитина, позбавлена батьківського піклування». Бездоглядні діти - це діти, які не порвали остаточно зв'язки з родиною, але надані самі собі, не зайняті навчальною, трудовою чи іншими видами суспільнокорисної діяльності (або які займаються незаконними заробітками) та проводячи більшу частину часу поза домом, родиною [373, с. 17]. З позиції дитиноцентризму такі діти потребують особливої уваги. Усталена в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишилися без батьківського піклування, структурована таким чином, щоб дитина від народження до повноліття була доглянута державними установами, завданням яких є утримання, виховання, навчання, надання професійних навичок. У той же час в умовах економічної кризи загострилися проблеми матеріально-технічного забезпечення закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Відчуження випускників інтернатних закладів від реальних життєвих проблем, обмеження простору спілкування, регламентація дій призводять до формування специфічних рис особистості, які ускладнюють адаптацію дітей-сиріт до дорослого життя у відкритому соціумі. Навіть за оптимальних умов утримання та виховання дітей у державних закладах, вони істотно відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ї. Існуюча мережа інституцій,

яку проходить дитина, сприймає її лише як об'єкт, а не як і суб'єкт виховання [225, с. 73].

На педагогічні колективи інтернатних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається одне з найважливіших завдань - підготовка вихованців до самостійного життя в суспільстві та сприяння їх як можливо більш гармонійній соціалізації. Успішна соціальна адаптація (готовність до шлюбу, вибір професії, організація побуту, дозвілля, спілкування), як відомо, визначальною мірою залежить від ступеня сформованості навичок самостійно вирішувати власні проблеми.

Таким чином, пріоритетними завданнями виховання дітей-сиріт є ті завдання, що здатні забезпечити повноцінну участь дитини в подальшому житті в усіх сферах соціальних відносин: економічної, політичної, духовної. Такими завданнями в першу чергу є:

1. Формування соціальної грамотності, тобто комплексу політичних, економічних, правових, психологічних знань та вмінь, які забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносин та реалізацію функції соціального самозахисту.

2. Виховання сім'янина. Формування необхідних здібностей для побудови власної родини, в якій реалізується зріле сприйняття шлюбних відносин, на основі усвідомленої материнської та батьківської позиції.

3. Виховання готовності до трудової діяльності: розвиток різноманітних здібностей вихованців, підготовка їх до вибору професії; економічна підготовка, яка дозволяє самостійно реалізувати свої життєві плани.

4. Формування конкурентоздатної особистості, тобто оволодіння молодою людиною певними засобами поведінки в реалізації своїх намірів на право зайняти більш значуще для нього місце у суспільстві.

5. Громадянське виховання, яке формує у вихованців усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних відчуттів, готовності до участі в управлінні суспільством та державою.

6. Формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовності до надання допомоги людям та інших моральних вчинків.

7. Виховання готовності до здорового способу життя, який включає раціональне харчування, регулярні заняття фізичною культурою і спортом, культуру сімейних стосунків, стійке негативне ставлення до шкідливих звичок [19, с. 117].

Але подальша доля випускників інтернатних закладів складається по-різному, і це значною мірою залежить від особистих якостей дитини, вміння пристосовуватися до нових обставин, набутого досвіду, від підтримки з боку оточуючих. По закінченню школи-інтернату їх чекають досить непрості реалії дорослого життя, сповнені несподіваних ситуацій та проблем, які потрібно повсякчасно вирішувати. За цих об'єктивних причин та особистої специфіки вихованець інтернату суттєво відрізняється від тих, хто виховується в родині і чия соціалізація відбувається в сім'ї паралельно з інтеріоризацією в суспільстві.

Найбільш значущі проблеми вихованців шкіл-інтернатів виникають у самотійному житті: матеріальні труднощі щодо харчування, одягу, комунальних платежів, виплати боргів, збереження здоров'я; забезпечення матеріального добробуту: працевлаштування, малооплачувана робота; вміння заощаджувати; житлова проблема: отримання, купівля, розмін, благоустрій квартири (кімнати в гуртожитку). З розвитком економіки і правових відносин суспільство на користь дитини і сім'ї також вимагає більш продуманого використання інших, альтернативних форм опіки, сприяючих повному розвитку потенціалу кожної дитини, таких, як патронатне виховання і опікунство.

В такому сенсі особливого значення набувають **державні гарантії, вимогливість та демократизація управління** системою інтернатної освіти. Взагалі показниками здоров'я суспільства, його стабільності та цивілізованості у сьогоdnішньому світі є права людини, у тому числі і дітей.

Діти - це майбутнє кожної країни, тому більшість держав об'єднали свої зусилля задля захисту, підтримки і допомоги дітям. Результатом стало прийняття у 1989 році Конвенції ООН про права дитини (Україна ратифікувала її у 1991 році), яка ґрунтується на гуманістичних засадах, повазі та забезпечення прав дітей без будь-якої дискримінації [157, с. 13]. Відповідно до статті 2 Конвенції «Держави-сторони поважають і забезпечують всі права, передбачені цією Конвенцією, за кожною дитиною, яка перебуває в межах їх юрисдикції, без будь-якої дискримінації». Тобто проголошуються такі принципи:

- 1) пріоритет дитячих інтересів над іншими;
- 2) рівність усіх дітей незалежно від походження, раси, національності, стану здоров'я;
- 3) гуманність у ставленні до дитини, що передбачає визнання людини соціальною цінністю [124, с. 104].

Дослідники вважають, що на порозі XXI століття гуманне педагогічне мислення має сприяти оновленню функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів як педагогічних систем, в епіцентрі яких - дитина з її радощами, болями, проблемами, сумнівами, свідомим вибором лінії життя, позиції погляду на світ. Це можливо за таких умов:

- необхідно «зняти» з вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів «тавро» дефективності (психічної, моральної, фізичної). Проблеми дітей і підлітків у цих закладах освіти й в суспільстві маємо розглядати як результат складних умов життя. Змінимо умови - зміниться дитина. Загальноосвітні школи-інтернати - рівноправні суб'єкти, поряд з іншими, в національній системі освіти України;

- важливим є прискорений перехід від усталеної навчально-дисциплінарної, закритої моделі школи-інтернату до відкритої, особистісно-розвивальної виховної системи;

- проблеми навчання й виховання в школах-інтернатах вимагають системного і синергетичного підходів, впровадження інноваційних педагогічних технологій як необхідної умови розвитку особистості;

- суттєвих змін потребує зміст і структура внутрішнього управління. Головним в управлінні такою школою мають стати «зв'язки-відносини», що об'єктивно виникають у процесі колективної праці і оптимальне функціонування яких буде визначати успіх управлінської діяльності у школі в цілому і в будь-який ланці навчально-виховного процесу;

- нагальним є створення інноваційних проектів навчально-виховних закладів для дітей і підлітків у рамках програми «Діти України» на базі існуючих загальноосвітніх шкіл-інтернатів (навчально-реабілітаційні центри, освітньо-виховні комплекси, реабілітаційно-виховні комплекси тощо);

- актуальною є проблема оптимізації структури інтернатних закладів на всеукраїнському, регіональному і місцевому рівнях із врахуванням необхідності, доцільності, можливості задоволення інтересів і потреб дітей та підлітків [194, с. 102].

Політика нашої держави сьогодні спрямована на попередження направлення дітей, вилучених із сімейного середовища, до інтернатних закладів та на розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. На вирішенні цих завдань сфокусовано низку нормативно-правових актів, зокрема Закон України «Про організаційно правові умови соціального захисту дітей - сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування», Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Питання діяльності органів опіки та піклування, пов'язаної із захистом прав дитини», розроблені і впроваджуються відомчі та регіональні програми та заходи [202]. Проте більшість зусиль сконцентована на боротьбу з наслідками сімейного неблагополуччя, а не на його попередження.

Адже утримання в інтернатних закладах є однією з найбільш витратних форм піклування, тому що окрім прямих витрат на забезпечення умов життя, виховання, освіти і лікування дітей, воно потребує великих асигнувань на підтримку інтернатної інфраструктури - експлуатацію будівель, ремонт і поповнення іншої матеріально-технічної бази, заробітну плату персоналу, харчування, одяг, взуття тощо. В Україні витрати на утримання однієї дитини протягом року в інтернатному закладі щонайменше вдвічі перевищують середні витрати на виховання дитини у прийомній сім'ї. Крім того, значним навантаженням для бюджету країни і суттєвим чинником погіршення соціального середовища є той факт, що випускники інтернатних закладів у силу специфіки навчання й виховання недостатньо підготовлені до самостійного життя, набуття достатнього соціального статусу, і внаслідок цього існує небезпека поповнення ними маргіналізованих і криміналізованих прошарків населення [379, с. 88].

Ще одне питання стосується безпосередньо управлінських реалій. Мало хто замислюється при визначенні принципів управління інтернатною освітою визначенням професійних характеристик керівника таким закладом освіти та виховання. Безумовно, людина, яка претендує на посаду директора шкільно-інтернату, який опікується 200-300 дітьми, має пройти спеціальну підготовку, оскільки в процесі роботи йому доведеться бути не тільки педагогом, а й психологом, медиком, юристом і фінансистом у одній особі. І, звичайно, насамперед він має розуміти інтереси дитини. Та в нашій країні немає фаху «директор інтернатного закладу». Як правило, він виростає з педагога-предметника. Ще дуже багато треба зробити для того, щоб директор відстоював інтереси дитини, а не закладу [161].

Для виконання управлінських завдань інтернатні навчальні заклади повинні чітко планувати власну роботу на засадах демократичного та гуманістичного керування. І.А. Зязюн пише, що незалежно від різноманітності типів шкіл вони виконують три важливі суспільно-державні задачі [120, с. 17]:

- школа в державі намагається бути єдиним відтворенням цілісного досвіду народу, що сприяє забезпеченню дітям рівних стартових можливостей і контролю різниці у соціальному становищі дітей. У такій школі діти у вихідному розвитку рівні і виховуються мовою однієї культури;

- школа долає відчуженість людини від праці. Навчання - один з видів діяльності, який дозволяє прилучити молоде покоління до трудового життя. Школа має бути зорієнтованою на суспільство творців духовних і матеріальних цінностей і розумного споживання;

- школа передає учням цілісне знання, яке стоїть на фундаменті культури, і науки і дає особистості відповідальну свободу думки. Базові знання (гуманітарні, природничі, фізико-математичні різнобічні за змістом і за характером) дозволяють розвинути світогляд і національну самосвідомість, сприяють духовно-моральному становленню людини. Випускник школи оволодіває системою образів, символів і смислів і сприяє підвищенню загального освітнього рівня населення, відродженню інтелектуального потенціалу держави.

19 жовтня 2007 року відбулася Всеукраїнська нарада «Реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Усталена в Україні система державної опіки над дітьми-сиротами та дітьми, які залишились без батьківського піклування, існує понад 90 років. Система структурована таким чином, що з часу свого народження до набуття повноліття такі діти мають можливість бути доглянутими державними закладами, завданням яких є утримання, виховання, навчання та надання професійних навичок. Інтернатна система утримання і виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування за рахунок своєї розгалуженості, чіткої регламентованої діяльності, фінансової підтримки з боку держави та зручності у влаштуванні дітей на тривалий час при всіх її недоліках, продовжує займати вагоме місце в системі державної опіки. Нині в Україні налічується понад 100 тис. таких дітей, з яких майже 29 тисяч утримується, виховується та навчається в

інтернатних закладах, що перебувають у сфері управління МОН, МОЗ, Мінпраці, та відповідно позбавлені сімейного затишку, материнської та батьківської ласки, та головне - соціальної адаптації з раннього дитинства. В Україні функціонує 273 інтернатних заклади різних типів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування дошкільного і шкільного віку системи МОН (16,6 тис. дітей), МОЗ (4,9 тис), Мінпраці (7,3 тис). Ці заклади мають статус так званих «сирітських». До їх числа належать 55 загальноосвітніх шкіл-інтернатів, 114 дитячих будинків, 48 будинків дитини та 56 дитячих будинків-інтернатів [193].

Міністерством освіти і науки, молоді та спорту регіональними управліннями освітою, Інститутом спеціальної педагогіки АПН України здійснено важливі заходи щодо зміцнення матеріальної бази шкіл-інтернатів та поліпшення умов утримання дітей з особливостями психофізичного розвитку, їх навчання, виховання на засадах компенсації та корекції порушених функцій. Ефективність цієї роботи визначається наявністю у спеціальних закладах технічних засобів і пристосувань спеціального призначення та методик їх застосування. При кожній школі функціонують кабінети інтерактивних освітніх, медичних, корекційно-компенсаторних технологій, професійного самовизначення, фізичної реабілітації, лікувальної фізичної культури тощо [35, с. 17].

Важливою умовою успішності реабілітаційного процесу спеціальних навчальних закладів є професійно-трудове навчання учнів. На базі облаштованих навчальних майстерень відповідно до трудових профілів учні готуються до самостійної праці. Цьому сприяє більша ніж у загальноосвітній школі кількість годин навчального плану, відведена на професійну підготовку. У багатьох спеціальних школах відкрито класи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного, природничого, мистецького, технічного профілів, що розширює можливості продовження навчання у вищих навчальних закладах найрізноманітнішого профілю та працевлаштування випускників школи.

Гаслом має стати ідея, що «всі діти - діти однієї держави», що кожна дитина повинна мати впевненість в тому, що суспільство не викине її на узбіччя. А отже, держава в тій чи іншій формі повинна здійснювати підтримку закладів, які свого часу започаткували роботу за підтримки міжнародних громадських організацій.

Практика функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів підтвердила, що:

- школи-інтернати були і є вдалою формою ефективного поєднання суспільного і сімейного виховання дітей та підлітків;

- ці заклади виховання для багатьох вихованців стають «школою життя» і активної підготовки до трудової діяльності;

- школи-інтернати виконували у період їх становлення й виконують в сучасних умовах провідну соціально-педагогічну функцію запобігання девіантної та делінквентної поведінки дітей та підлітків;

- школи-інтернати сприяють педагогічній та соціальній реабілітації вихованців [194, с. 101].

В умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростатиме рух недержавних організацій, благодійних фондів, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку. Через це необхідно розробити на рівні уряду програму заходів щодо координації діяльності недержавних громадських організацій і регіональних владних структур, визначити механізми стимулювання і підтримки всіх суб'єктів спеціальної освіти (податкові, інформаційні, рекламні послуги, надання переваги на державне замовлення та ін.), що стимулюватиме їхню діяльність в реалізації державних програм у галузі інтернатної освіти [35].

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи інтернатної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки,

механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб.

Введення різнорівневих моделей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі зовсім не означає, що мережа традиційних спеціальних закладів (спеціальні дошкільні заклади і школи-інтернати) повинна скорочуватись. Дослідники визначають, що по-перше, соціально-економічні, культурологічні проблеми багатьох сімей настільки незадовільні, що батьки цих дітей не можуть більш-менш задовільно утримувати їх в умовах сім'ї, не кажучи вже про можливість оплати освітніх послуг дитини на рівні тих, які вона отримує в школі-інтернаті. По-друге, для окремих груп дітей навчання в інтегрованому середовищі малорезультативне, а часом й протипоказане (аутичним, з важкими вадами мовлення, з комбінованими порушеннями та ін.). Попередньо вони повинні певний час навчатися у спеціальному закладі і отримати відповідну корекційну допомогу, без якої навчання в загальноосвітньому закладі - малорезультативне. Досвід роботи спеціальних шкіл-інтернатів підтверджує їх необхідність як закладів для дітей, що потребують особливої державної допомоги у здобутті освіти і соціально-трудова реабілітації [35, с. 152].

Водночас модернізація системи інтернатної освіти відбувається в умовах, які не повною мірою відповідають потребам часу. Мережа спеціальних закладів, особливо для дітей зі складною структурою порушень психофізичного розвитку (дитячий аутизм, діти з комбінованими вадами), формується повільно і охоплює незначну кількість дитячого населення. За своїм змістом спектр спеціальних послуг обмежений. У зв'язку з цим необхідно передбачити розробку сучасної нормативно-правової бази спеціальної дошкільної, шкільної і післяшкільної освіти, дієвих заходів підтримки їх функціонування, науково-методичного та інформаційного супроводу, реконструювати систему підготовки і перепідготовки кадрів з урахуванням парадигм нової філософії інтернатної освіти.

Нині існує більш ніж достатньо досліджень, здійснених в багатьох країнах, щодо недоліків виховання дітей в закладах інтернатного типу, особливо коли мова йде про немовлят. Як результат депривації, госпіталізму, у цих дітей спостерігається відставання у фізичному та емоційному розвитку. Дані американського психолога М. Райбла, який провів свої спостереження над 600-ма немовлятами, позбавленими материнської турботи, свідчать про те, що відсутність індивідуальної уваги призводить до важких соматичних розладів у дітей уже у двомісячному віці. Нехтування і шкода, спричинені відлучанням немовляти від батьків, вважаються еквівалентами насилля над маленькою дитиною [100, с. 12].

Щоб попередити розлучення дитини з батьками, відмову матері від новонародженої дитини, необхідно якомога раніше діагностувати причини, через які це може статись, і розпочати надання необхідної підтримки сім'ї з боку соціальних служб, державних інституцій, лікарських установ, найближчого оточення. Дотримання та реалізація прав кожної дитини народитися здоровою, вижити і скористатися умовами для різнобічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною до певної міри ускладнюється, оскільки ці гарантії мають дещо декларативний і риторичний характер. Не розроблено поки що й механізми державного і громадського контролю за виконанням уже існуючих нормативів.

Суспільство для забезпечення свого висхідного розвитку має турбуватися про передачу позитивного досвіду в організації соціального співжиття і нагромадження наукових знань про навколишній світ поколінням, що приходять на заміну своїм попередникам. Протягом існування людства ця діяльність сформувалась у надзвичайно складну навчально-виховну систему. Головна її функція - сприяння соціалізації всіх новонароджених членів суспільства, які об'єктивно є дуже різноманітними за своїми психофізіологічними, соціальними та іншими ознаками. Серед них особи, соціалізація яких може відбуватися тільки в особливих умовах. Зокрема, склалася практика перебування дітей, позбавлених батьківського

піклування (сиріт і соціальних сиріт), інвалідів з дитинства, дітей з певними видами захворювань у закладах, спеціалізованих за навчально-виховним чи лікувально-профілактичним профілем функціонування. Наразі чинною інституцією, де для задоволення навчально-виховних та інших потреб проблемних дітей створюються сприятливі умови, є школа-інтернат. У цьому закладі практично розв'язується суспільне завдання: забезпечується оптимальне поєднання навчального (загальноосвітньої підготовки) і виховного процесів. Безпосереднім суб'єктом формування і застосування цих процесів є соціальний педагог. Його місія в спеціалізованих навчально-вихованих закладах зумовлена потребами макро- і мезорівнів організації процесу соціалізації в даному суспільстві, які задовольняються на мікрорівні створенням відповідних соціально-педагогічних умов та безпосереднім навчанням об'єктів соціалізації, що мають відповідати суспільним вимогам. Зокрема, навчають самостійного аналізу явищ дійсності і на цій основі осмисленого регулювання власної поведінки, навчають різних форм і способів повноцінного спілкування з іншими людьми тощо [333].

Оскільки умови соціально-педагогічної діяльності на макро-, мезо- і мікрорівнях не є стабільними, а динамічно змінні, то зміст і методика роботи соціального педагога щодо забезпечення нормального соціально-педагогічного процесу потребують безперервної корекції та удосконалення. Нині, коли швидко змінюються соціальні процеси, віднайти адекватні сучасним вимогам соціалізації підростаючого покоління напрями (змістове наповнення), методи, засоби діяльності соціального педагога можна лише на основі результатів наукових досліджень.

Проте, у зв'язку зі змінами, що відбуваються в українському соціумі, організаційних структурах, у загальних підходах до проведення соціально-педагогічної діяльності, проблема створення сприятливих соціально-педагогічних умов для соціалізації вихованців шкіл-інтернатів залишається актуальною. Особливо нагальною є потреба в поліпшенні використання наявного в школах-інтернатах виховного потенціалу, у мобілізації

особистісних ресурсів вихованців у процесі їх соціалізації в конкретних умовах.

Вихідною позицією нашого дослідження є загальновідоме положення: процес соціалізації індивідуума відбувається не тільки в результаті навчання, а й внаслідок впливу інших суспільних процесів, зокрема виховного, що спеціально організовується й проводиться як соціальне замовлення і є результатом цілеспрямованих зусиль суспільства, його інститутів, а також осіб, які здійснюють функцію виховання.

Внаслідок суспільних процесів, як позитивних так і негативних, як керованих так і невідконтрольованих, створюються умови, в яких відбувається соціалізація особи. У їх взаємному співвідношенні реалізується та чи інша результативність процесу.

Соціалізація - розвиток і самозмінення людини в процесі засвоєння та відтворення культури, який відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно керованими і цілеспрямовано створеними умовами життя на всіх етапах.

Умови інтернатного закладу характеризуються регламентованістю та обмеженим комунікативним колом, відсутністю можливості вільного спілкування з великою кількістю людей. Обмеженість сфери вибору друзів призводить до психологічної та емоційної самотності.

Але для більшості дітей інтернатна установа завжди залишається рідним домом, інтернатні друзі - братами, а вчителі та вихователі - старшими товаришами і порадиниками.

Дослідження вчених переконує, що найбільш сприятливим для виховання дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування, є сімейне середовище, яке допоможе дітям у самостійному житті. Але не завжди це можливо, тому надія тільки залишається на заклад інтернатного типу.

Тип особистості, що формується у дитини без матері охарактеризувати таким чином: низька емоційність, невпевненість у власних силах, невміння

налагодити стосунки як з дорослими, так і з однолітками, і як наслідок - відставання у психічному й інтелектуальному розвитку.

Школа-інтернат на сучасному етапі її розвитку залучена до процесу вирішення проблеми соціалізації дитини в закладі та в суспільстві. Основу роль у вирішенні даної проблеми відіграють соціальний педагог і шкільний психолог.

Професійна діяльність соціальних педагогів у нашій країні протягом останніх років набуває великої соціальної ваги, бо значний контингент осіб, які потребують кваліфікованої допомоги, серед яких переважають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Ми вважаємо, що професійне самовизначення соціального педагога мають зумовлювати, перш за все, педагогічні основи життєвого самовизначення дитини, які спрямовано на нейтралізацію деприваційних умов розвитку та формування стійкості їх життєвих прагнень і переконань.

Аналізуючи поведінку та вчинки вихованців, його взаємини з навколишнім світом, особливу увагу варто звернути на мотиви, зовнішні обставини та стан дитини. Це дозволяє встановити, що, наприклад, замкнутість, пасивність, байдужість, можуть бути наслідком пригніченості особистості. Злісні порушення дисципліни, а часом просто хуліганські вчинки нерідко свідчать про психологічну травму, що є зовнішньою жорстокістю дитини.

Таким чином, розвиток та здоров'я дітей, які виховуються поза родиною, має ряд негативних особливостей, що зустрічаються на всіх етапах дитинства - від немовляти до підліткового віку, та й у подальшому житті.

На основі аналізу соціально-педагогічної, психологічної літератури можемо зробити такі висновки:

1) У процесі соціалізації особистості в умовах інтернатного закладу актуальні такі проблеми:

1. Проблема інтелектуального розвитку.
2. Проблема емоційно-вольового розвитку.

3. Спільна діяльність та спілкування дітей з однолітками.
4. Проблема морального розвитку особистості дитини.
5. Проблема соціалізації дітей, які виховуються в інтернатах.

2) Зважаючи на значення діяльності соціального педагога в школі-інтернат необхідно:

1. Надати пріоритет індивідуальному підходу, який передбачає реальний облік ситуацій індивідуального розвитку дитини, темпераменту, здібностей, досвіду, спрямованості, рис характеру, самооцінки.

2. Слід зосередити зусилля на емоційному розвитку особистості, бо його основні завдання пов'язані з вихованням чутливості: вмінням розрізняти емоційний стан людей, адекватно на них реагувати: бути співзвучним, з розумінням ставитися до конкретної життєвої ситуації.

3. Актуалізувати виховну роботу, спрямувати на соціальний розвиток зростаючої особистості.

3) Для досягнення максимально-ефективного впливу на особистість соціальний педагог повинен:

- знати історію особистих справ дитини, знати деталі стосунків дитини з родичами;

- залучати дітей до участі в різноманітних заходах, однак з урахуванням різнотипних ролей дитини, не обмежуючись тим, що добре виходить (танцювати, брати участь у театральних постановках, декламувати вірші, бути ведучим, режисером, сценаристом);

- виховувати в дітей-сиріт впевненість у своїх силах, у потребі їх в цьому світі; в здатності реалізувати свої мрії, стати компетентною особою в сучасному суспільстві.

Сьогодні висуваються якісно нові вимоги до педагога, рівня його освіти та можливостей професійної реалізації. Підготовка такого спеціаліста можлива за умови глибокого, систематичного вивчення психолого-педагогічних дисциплін, які ґрунтуються на особистісно-орієнтованій моделі освітнього процесу, на принципах гуманістичної спрямованості професійної

освіти. Можна зазначити, що справжній педагог - це людина, яка любить дітей та свою справу.

Природно, що чим краще організовано умови, тим помітніше особистісне зростання. А тому, очевидно, є потреба в цілеспрямованому впливі на умови соціалізації не лише безпосередньо на саму дитину, а й на обставини, що дають їй можливість практично засвоювати різнопланові навички життєдіяльності. У задоволенні цієї потреби й полягає мета діяльності соціального педагога [333].

Поділяючи в цілому думку про необхідність докорінного реформування системи сприяння соціалізації дітей, що опинилися в складних життєвих обставинах, зокрема переформатування інтернатних закладів у заклади нового типу, ми вважаємо, що «деінтернатизація» має зумовлюватись об'єктивними обставинами. Адже з'являються інституції, в яких соціально-педагогічні умови є ефективнішими для процесу соціалізації школярів, ніж у сучасних школах-інтернатах. Очевидно, що цей процес не буде швидкоплинним: навіть за найоптимістичнішими розрахунками він триватиме до 2017 р. [100, с. 15] А тому «путівку в доросле життя» в інтернатних закладах, напевно, отримає ще не одна тисяча громадян України.

Проблема підготовки підростаючого покоління до життя від народження до повноліття розв'язується в Україні функціонуванням різних типів навчально-виховних закладів. Кожний тип навчально-виховного закладу працює за визначеними ззовні навчальною програмою, організаційними засадами та системами вимог, правил, норм, завдяки чому створюються сприятливі для відповідного контингенту осіб умови соціалізації. Наповнення навчально-виховних закладів відбувається за розподілом осіб відповідного віку за визначеними критеріями щодо задоволення потреб у тих чи інших навчально-виховних функціях [66, с.65].

Соціально-педагогічні умови соціалізації складаються там, де в дітей відбувається цілеспрямоване розширення соціальних зв'язків, зростають особистісний потенціал та рівень його використання. Такі умови

зумовлюються різноманітними чинниками, зокрема обставинами, що є результатом організаційної діяльності педагогів і громадськості, та особистісним включенням дітей (налаштованість, прагнення, мотивація) у відповідні соціальні зв'язки.

Розв'язування проблеми майбутньої здатності особи адекватно виконувати різноманітні соціальні ролі, що має відбуватися на основі усвідомлення нею своєї індивідуальності, - завдання одного з різновидів соціально-педагогічної діяльності закладів інтернатного типу.

Умови соціально-педагогічної діяльності - це не механічне поєднання чинників впливу на процес соціалізації, а їх впорядкована система, кожний елемент якої є сталим чинником. Формування цих умов відбувається на чотирьох рівнях. Першим, і чи не найважливішим, є система суспільних відносин, другим - умови діяльності у сфері освіти, третім - умови групового спілкування (клас, школа тощо), четвертим - проблемні ситуації, що розв'язуються соціальним педагогом відносно окремої особи або групи.

Проте абсолютизувати значення соціально-педагогічних умов не слід. Соціально-педагогічною діяльністю контролюється тільки частина з названих чинників. Інша ж їх частина діє незалежно. І це є позитивним моментом, адже, щоб сформувати індивідуальні риси особистості, соціально-педагогічні умови мають бути лише наявним шансом для використання внутрішнього потенціалу особи. Тобто процес соціалізації має відбуватися також за ініціативою самого вихованця, за умови його активності, за наявності відповідних особистісних характеристик соціального педагога, покликаного пробуджувати у вихованців здорову ініціативу та активність [333].

Умови соціально-педагогічної діяльності потрібно всебічно аналізувати. З вищевикладеного зрозуміло, що умови соціально-педагогічної діяльності не є тотожними умовам школи-інтернату. Діяльність соціального педагога - складова частина соціально-педагогічної системи навчально-виховного закладу. Вона значною мірою формує умови, тобто ті зовнішні та

внутрішні обставини, в яких відбувається процес соціалізації вихованців школи-інтернату. Об'єктивні умови для соціального педагога такі: тип навчально-виховного закладу, в якому він працює, його функціональні зв'язки (вертикальні й горизонтальні) з іншими закладами та установами; коло посадових обов'язків, що на нього покладаються; особистісні характеристики вихованців; склад контингенту педагогів (кожний його представник, звичайно, є носієм певних особистісних і професійних якостей) тощо [60, с. 195]. Ці умови є арсеналом засобів діяльності соціального педагога; їх можна скоригувати, посилити позитивний і знизити негативний вплив на процес та результати роботи. Виконання ним цієї функції - завдання соціально-педагогічної діяльності.

В інтернатному закладі процес соціалізації учнів відбувається інакше, ніж у загальноосвітній школі. Специфікою умов соціально-педагогічної діяльності школи-інтернату є безперервність виховного процесу за участю педагогів, соціальних педагогів, психологів, представників громадськості та батьків, які враховують сімейну та соціальну належність школярів, їх психологічне та фізичне здоров'я. Реалізується специфіка умов діяльності школи-інтернату через спеціально створену систему навчально-виховної роботи, забезпеченням єдності педагогічного процесу і впливу на вихованців як на уроках, так і в позаурочний час; індивідуальною взаємодією вчителів і учнів, наданням можливостей для самостійної творчо-пізнавальної діяльності [54, с. 99]. Для цього відповідним чином планується робота шкіл-інтернатів.

У школі-інтернаті для соціально-педагогічної діяльності відводиться в основному вільний від навчання час. Ефективність засвоєння вихованцями соціального досвіду забезпечується самодіяльністю, ініціативою, активністю як вихованців, так і педагогів (вихователів). При цьому у вихованців включається чинник зацікавленості, що ґрунтується на добровільній участі в роботі різнопрофільних гуртків, секцій, у різноманітних екскурсіях, походах, прогулянках тощо, завдяки чому цілком природно відбувається перехід від обов'язкових групових форм до індивідуальної, переважно неформальної

комунікації з особами різного віку, у тому числі й з дорослими. У педагогів з'являється можливість проводити роботу неформалізовано, незалежно від її виду, форм і методів. Зокрема, умови життя й навчання вихованців у школі-інтернаті соціальний педагог використовує для досягнення педагогічних цілей, тобто вони стають засобом виховання, частиною системи виховного впливу на особистість.

Таким чином, під соціально-педагогічними умовами діяльності соціального педагога в школі-інтернаті ми розуміємо сукупність чинників, які використовуються для сприяння соціалізації вихованців, іншими словами, - спрямовують діяльність на певні цілі (завдання), методи та засоби їх досягнення [333].

Соціально-педагогічні умови в загальноосвітньому закладі інтернатного типу зумовлюють певні особливості в діяльності соціального педагога:

- визначають межі (напрями) його діяльності;
- потребують певних фахових компетенцій і відповідних особистісних якостей соціального педагога;
- потребують від нього творчого підходу в застосуванні традиційних методів у проведенні масових (групових) форм роботи та інноваційних засобів у розв'язанні поточних проблем в процесі соціалізації окремих вихованців, особливо підліткового віку;
- соціальний педагог є головним розпорядником з питань упорядкування життєдіяльності школи-інтернату відповідно до розробленої концепції (системи поставлених цілей) та ініціатором формування колективу однодумців-помічників у проведенні в життя намічених цілей.

Зараз в суспільстві, в засобах масової інформації, серед науковців та педагогічної громадськості закономірно постають питання: чи готове наше суспільство (морально, психологічно і соціально) задовольнити навчальні потреби дітей з психофізичними порушеннями в середовищі «здорових» однолітків? Чи зможуть ці діти «вписатися» в загальноосвітній простір,

розкрити свої потенційні можливості і стати корисними членами суспільства? На сьогодні мало хто з науковців візьме на себе сміливість, аби позитивно оцінити ці кроки. Концепція інклюзивного навчання є складною і багатоаспектною проблемою. Вона містить низку сегментів, без попереднього розв'язання яких ця ідея приречена на неуспіх. Потрапивши до загальноосвітнього закладу глуха, сліпа, розумово відстала дитина залишиться самотньою, з комплексом проблем, якщо одночасно з цим не розширюватиметься рівень і обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких як: навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками (особливо в початковій школі), наявність спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних і дійових послуг спеціалістами (логопедичних, медичних, соціальних, фізіотерапевтичних та ін.).

Дотримання та реалізація прав кожної дитини народитися здоровою, вижити і скористатися умовами для різнобічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною до певної міри ускладнюється, оскільки ці гарантії мають дещо декларативний і риторичний характер. Не розроблено поки що й механізми державного і громадського контролю за виконанням уже існуючих нормативів. Дотепер в Україні відсутній Закон «Про освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку», що відчутно гальмує створення гнучкої державної системи ранньої комплексної реабілітації дітей, не сприяє об'єднанню зусиль держави, батьків таких дітей та громадських організацій для досягнення цієї мети. До сьогодні не набуло нормативного статусу розроблене положення про інтегроване (інклюзивне) навчання, що ускладнює практичне розв'язання багатьох морально-психологічних, організаційних, нормативно-правових, фінансових проблем. Як свідчить досвід, у загальноосвітніх закладах не створено відповідної бази для корекційного блоку, який є невід'ємною складовою спеціальної освіти. Це стримує реалізацію принципу корекції порушень психічного розвитку (мовлення, мислення, уяви, сприймання, психомоторики тощо) у ранньому

віці, не сприяє запобіганню подальших відхилень у психічному, особистісному розвитку, формуванні провідних психічних функцій, спричиняє виникнення вторинної інтелектуальної недостатності. Практичне здійснення ідеї навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі вимагає цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах спеціалістів різного профілю, у тому числі психологів, логопедів, сурдоперекладачів, асистентів-вчителів, для задоволення освітніх потреб таких дітей, створення розгалуженої мережі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Перший етап реформування галузі спеціальної освіти фактично завершується. Свідченням цього є перехід спеціальних закладів на нову структуру та оновлений зміст навчання відповідно до державного стандарту, яким регулюються відносини всіх суб'єктів освітнього простору щодо його запровадження. Розпочато експеримент з апробації гнучкіших і конструктивніших моделей спеціальної освіти, проводиться розробка ефективніших технологій психолого-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку, особливо на ранніх етапах онтогенезу. Проблеми спеціальної освіти і соціального захисту таких дітей набувають загальнонаціонального характеру. У їх розв'язанні беруть участь не лише владні структури, органи управління освіти, педагоги-дефектологи, але й громадські організації, товариства, фонди, батьки таких дітей, що прискорює створення нормативно-правової бази і її відповідність вимогам часу, долає штучні вікові, рівневі, психофізичні обмеження та перепони, які заважають кожній дитині розкрити власний потенціал. Важливо у цій роботі не розгубити накопичений вітчизняний досвід, який склався історично. І недалеко той час, коли діти з особливостями психофізичного розвитку відчують себе потрібними, захищеними й залученими до повноцінного життя в сучасному суспільстві.

Протягом останніх років в системі спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку відбулися якісні зміни.

Удосконалено структуру спеціальної школи, всіх її видів. Зокрема, для спеціальних шкіл сліпих, слабозорих, глухих, слабочуючих дітей та дітей з церебральним паралічем передбачено 13-річний термін навчання: початкова школа - 1-4 класи, основна школа - 5-10 класи, старша школа - 11-13 класи. Для дітей з важкими порушеннями мовлення, порушеннями психічного розвитку та розумовою відсталістю термін навчання становить 10 років: 1-4 класи - початкова школа, 5-10 класи - основна школа. Для всіх дітей, які не отримали відповідної дошкільної освіти, у структурі спеціальних шкіл передбачено підготовчі класи, основна мета роботи яких - підготовка дітей до навчання в школі.

Такий підхід до структури, змісту і механізмів їх реалізації передбачає зміну шкільної освіти у відповідності з потребами демократичного суспільства, забезпечує достатній рівень освіченості учнів, максимально повну соціально-психологічну адаптацію й інтеграцію випускників у соціум.

Протягом 1993-1996 років проводився соціологічний та психологічний моніторинг готовності до створення інноваційного навчального закладу. Одночасно вивчалася результативність навчально-виховного процесу з урахуванням цільової спрямованості експерименту щодо комплексної реабілітації. У подальшому поглиблювалося наукове керівництво впровадженням усіх чинників особистісного реабілітаційного процесу.

Спільними зусиллями вийшли на нову педагогіку - педагогіку життєтворчості, в якій закладено потужний проектний потенціал інноваційної школи XXI століття. Педагогіка нової школи допомагає входженню дитини в контекст сучасної культури, становленню особистості як суб'єкта і стратега власного життя.

У процесі експерименту відбулося становлення навчально-реабілітаційного центру як закладу інноваційного типу, що має принципово важливе значення для визначення перспектив трансформації, розробки моделей розвитку інтернатних закладів у XXI столітті.

У цьому контексті у подальшому слід глибше вивчати підходи, проблеми становлення гімназій та ліцеїв, інтернатів-комплексів, колегіумів на базі шкіл-інтернатів, а також створити інноваційний банк передового досвіду, перспективних освітньо-реабілітаційних технологій.

Сьогодні необхідно розробити проект «Школи нового типу на базі інтернатних закладів», організувати постійно діючий семінар з питань діяльності закладів інноваційного типу на базі шкіл-інтернатів, визначити науково-практичні центри [241, с. 67-71].

Отже, будь-яке реформування навчального закладу лише тоді перспективне, коли воно охоплює весь комплекс проблем, працює на випередження, спрямоване на інноваційний тип розвитку, що в кінцевому підсумку реалізує принципи і підходи педагогіки життєтворчості.

Атмосфера актуалізації і переосмислення життя в Україні вимагає нового філософського бачення і змін парадигми у напрямі розвитку й саморозвитку особистості, відновлення фізичних, моральних і духовних сил дитини.

У ході дослідження встановлено, що навчальні заклади інтернатного типу виникають ще в VI-I ст. до н.е. у давньогрецьких колоніях. У цей час у давньогрецьких поселеннях Пантікапеї (м. Керч), Німфеї (с. Ельтіген), Херсонесі (м. Севастополь), Керкінітиді (м. Євпаторія), Кафі (м. Феодосія) існували навчально-виховні установи інтернатного типу (агели), де під наглядом вихователів-педономів виховували хлопчиків з 7 до 18 років. З археологічних матеріалів відомо, що в Херсонесі, Пантікапеї діяли гімназії, у яких займалися не лише фізичними вправами, але й освітою молоді. Тут бували відомі педагоги й діячі науки - історик Сірійок, географ Діонісій, філософи Смікр і Діюфіл, учитель музики Ісіл .

Створення державної системи освіти й захисту дитинства було розпочато наприкінці XVIII ст. До середини XIX ст. в багатьох містах Росії були організовані інститути шляхетних дівчат, виховні й сирітські будинки, що належали Відомству імператриці Марії, дитячі притулки.

У розділі доведено, що на всіх етапах розвитку суспільства основною причиною виникнення інтернатних закладів для соціально незахищених дітей були соціально-економічні умови. Економічна криза, безробіття, війни, голод, стихії зумовлювали необхідність забезпечення соціального захисту дітей-сиріт, дітей-інвалідів, хворих, безпритульних. Важливим чинником розвитку інтернатних закладів у ХІХ - на початку ХХ ст. стає суспільно-педагогічний рух. Відомі суспільні діячі й педагоги того часу В. Белінський, О. Герцен, П. Каптерев, Д. Писарев, К.Ушинський, М. Шелгунов, М. Чернишевський розробляють ідею про суспільний характер виховання.

На основі аналізу архівних джерел зроблено висновок про те, що царський уряд не приділяв належної уваги створенню й розвитку інтернатних закладів. У притулках діти-сироти утримувалися без медичної допомоги. Шкільного навчання, власне кажучи, не було, воно замінялося релігійним вихованням і виконанням важкої фізичної роботи. Через те, що діяльність цих закладів залежала від коштів приватних осіб або громадських організацій, вони були приречені на злидарське існування й нерідко припиняли свою діяльність. Однак і в цих умовах ідея освіти й виховання певної категорії дітей в інтернатних закладах не була дискредитована.

У перші роки радянської влади проводиться реформування дитячих закладів соціального забезпечення. Соціально незахищені діти стали об'єктом уваги держави й громадських організацій, діяльність яких була спрямована не лише на опіку й захист від голоду, розрухи й епідемій, але й на виховання в інтернатних закладах. З 1918 р. почалася передача притулків у систему Народного комісаріату освіти. Було вилучено з обігу слово «притулок», який замінено назвою «дитячий будинок».

У педагогічній теорії головною стає ідея соціального виховання. Частина радянських педагогів і діячів просвітництва 20-х років ХХ ст. неправильно розуміли роль і перспективи розвитку сім'ї при соціалізмі й пов'язували необхідність створення системи соціального виховання з кризою сім'ї й сімейного виховання. Це також послужило своєрідним теоретичним

обґрунтуванням розвитку закладів інтернатного типу для виховання, освіти й соціального захисту дітей, які потребують державної підтримки.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ СИСТЕМІ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ТА ЇХ ПОДОЛАННЯ

Розглянувши в попередніх розділах природу та особливості функціонування інтернатних закладів освіти, звернемо увагу на трансформацію під тиском ринкових відносин, що утверджуються.

Освіта - явище культурно-соціальне. Вона виникає, існує в суспільстві, тому виступає одним із найважливіших соціальних інститутів сьогодні. Те, що українська освіта являє собою інститут, в якому мільйони людей знайшли себе, – це результат історичного розвитку.

Ще за часів існування Київської Русі (IX - XIII ст.) була створена унікальна й самобутня вітчизняна освітньо-виховна система, яка увібрала досвід країн древньої цивілізації, була багатоплановою і багаторівневою, забезпечувала освіченість населення, а також умови для формування і зростання української релігійної, військової, світської, наукової еліти.

Так, перші школи були утворені за часів правління князя Володимира Великого (980-1015 рр.) при кафедральних церквах, а вчителями й вихователями ставало освічене духовенство. У школах вчили читати, писати й рахувати. Основними книгами в школах були церковні, найчастіше Псалтир. Порядок навчання передбачав спершу освоєння абетки, потім окремих складів, слів, надалі переходили до вивчення граматики, вчили числа, в кінці йшло читання прози і поезики. Світська освіта була нижчою за релігійну, бо остання вимагала досконалого освоєння Святого Письма. Основою вищої науки була грецька мова, на західних українських землях вчили ще латині та німецької мови. Найкращим орієнтиром в освіті за Великокняжої України - Русі була візантійська освіта, яка спиралася на надбання багатьох поколінь і за своїм рівнем стояла чи не найвище в тогочасній Європі.

Великий князь Київський Ярослав Мудрий (1019-1054 рр.) вважається фундатором книжності, вченості і освіти в давній Україні-Русі. За Ярослава засновуються монастирі, започатковується чернецтво. Серед ченців було багато освічених людей, які навчали грамоти, малювання, мозаїчної справи, переписування книжок, співу. Ярослав організував світську школу, де дітей навчали грамоти та іноземних мов. При Святій Софії працювали переписувачі та перекладачі книжок.

Після періоду Київської Русі в Україні розпочалася нова Литовсько-Польська доба (XIV - XVII ст.). Обурені своїм нестерпним становищем, українці не хотіли миритися з примусовою полонізацією та окатоличенням, розуміючи, що це загрожує самому існуванню народу та його культури. В освічених колах українців визрівало переконання в необхідності розвивати писемність, організувати українські школи і друкарні, створювати підручники тощо.

Важливе значення для розвитку освіти мали братства, діяльність яких активізувалась у XVI ст. Їх головна мета полягала в обороні православної віри. Уже з перших своїх кроків у братствах зрозуміли, що освіта - найкраща зброя для захисту своєї віри, подальшої діяльності та утвердження в суспільстві. Так, були створені братські школи де навчалися діти всіх станів, а також сироти. Їх утримували коштами братства за рахунок внесків; бідні та сироти вчилися безкоштовно. При цьому виключалася будь-яка несправедливість. «Навчати й любити всіх дітей однаково» - ось заповідь педагогів братських шкіл.

Пізніше окремі братські школи переросли у вищі навчальні заклади, як, наприклад, Києво-Могилянська Академія. Викладачами у братських школах працювали здебільшого українці: К. Ставровецький, майбутній митрополит Іов Борецький, Ю. Рогатинець, Стефан і Лаврентій Зизаній та інші.

Братства заохочували самоосвіту серед своїх членів, всіляко допомагаючи в цьому. Вони були всестановими, приймаючи до братств усіх, хто бажав і міг щось зробити для розбудови української держави, її освіти та

культури. Поширення шкіл пробуджувало національну свідомість, відроджувало українські традиції, сотні вихованців шкіл ставали вчителями, поширювали знання, формували у своїх учнів почуття власної гідності та непримиренності до покатоличення і спольщення свого народу.

Реформа української школи відбулася у XVII ст. за доби Козаччини. Головною її ознакою було виникнення та поширення в Україні колегіумів, академій, університетів. Спершу це були, головним чином, греко-слов'янські школи. В 1576 р. на Волині в м. Острозі князем К. Острозьким була відкрита перша вища школа в Україні - Острозька Академія. В 1632 р. постала широко відома Києво-Могилянська Академія в м. Києві. В 1661 р. було створено Львівський університет у складі філософського, юридичного, медичного та теологічного факультетів.

Другою ознакою реформи української освіти у XVII ст. стала її латинізація. Латинська мова стає в Європі мовою міжнародною, особливо в науці. Вона широко вживана в Речі Посполитій, з якою тісно пов'язана Україна. В цей час вплив грецької освіти, мови, традицій зменшується.

Третьою ознакою реформ в українській освіті доби Козаччини можна вважати надзвичайну різноманітність форм та типів шкіл. Серед найбільш розповсюджених треба назвати братські школи, козацькі (сотені, полкові січові) були лірницькі (кобзарські) школи, вірменські, грецькі, католицькі, монастирські, кальвіністські, лютеранські, єзуїтські колегіуми.

Отже, освітня система України часів Козаччини була багатоплановою і багаторівневою, включала початкові, середні школи-колегіуми, спеціальні школи, вищі школи - академії, університети. Ця освітня система діяла ефективно, забезпечивши освіту для дітей козаків та козацької старшини.

З кінця XVIII ст. до закінчення Першої світової війни (1914-1918 рр.) українці перебували під владою двох імперій: Російської та Австро-Угорської.

Наприкінці XVIII ст. Правобережна та Лівобережна Україна ще зберігала самобутність та високий рівень освіти. Крім Академії в Києві, функціонували школи у Новгороді-Сіверському та Харкові (колегія/академія), семінарії у Переяславі та Полтаві, які були зорганізовані на зразок Київської Академії.

З початку XIX ст. все більше виявляються риси централізації та уніфікації освіти за загальноімперським зразком. Початкова освіта здійснювалася парафіяльними (однорічними, сільськими), повітовими (дворічними, міськими) училищами. З 1864 р. почали створюватися земські школи. Це були сільські школи з три - і чотирирічним терміном навчання, які фінансувалися земствами. Діяли також школи народні, міністерські, фабричні, залізничні тощо.

Середньої освіти набували у класичних гімназіях. З 1864 р. були започатковані реальні восьмикласні гімназії (замість повітових училищ), перетворені 1872 р. на реальні училища, випускники яких мали право вступу лише на природничі факультети університетів. Для дівчат освіта була обмеженою, діяли інститути шляхетних дівчат - закриті привілейовані заклади для дворянок з вузькостановим характером виховання й навчання. Середня освіта була недоступною для широких верств населення України внаслідок високої плати за навчання.

Осередками вищої освіти були насамперед університети. Перший відкрився у Харкові (1805 р.). У 1834 р. було відкрито Київський університет, який став передовим науково-навчальним і освітянським центром, провідником української культури та центром формування національної самосвідомості українського народу. Навчальними закладами підвищеного типу були: Рішельєвський ліцей (для дітей аристократії) в Одесі (1817 р.), перетворений на Одеський (Новоросійський) університет (1865 р.); гімназія вищих наук (для дітей незаможного дворянства) у Ніжині (1820 р.), реорганізована в історико-філологічний ліцей.

Розвиток у Російській імперії освіти після скасування кріпацтва (1861 р.) був пов'язаний з прискореним процесом фабрично-заводського виробництва, впровадженням промислових технологій і наукових досліджень у промисловість і сільське господарство. Ці соціально-економічні умови об'єктивно вимагали підготовки численних кваліфікованих працівників, що стало важливою передумовою масової підготовки учительських кадрів. З цією метою в Україні (60-ті роки XIX ст.) було відкрито учительські семінарії - педагогічні навчальні заклади для підготовки вчителів народної (початкової) школи. Навчання тривало 3-4 роки, приймали осіб, які закінчили двокласні початкові училища.

Зростанню національної самосвідомості українського народу сприяла поява у 50-х роках XIX ст. недільних шкіл (працювали в неділю і святкові дні), організованих кращими представниками української інтелігенції з метою надання початкової освіти дітям і дорослим. В умовах заборони української мови недільні школи стали зародком національної школи, засобом збереження освітянських традицій української школи.

У стані справжнього занепаду перебувала освіта у Західній Україні. Уряд Австро-Угорщини проводив колонізаторську політику. Після прилучення Галичини до Австрійської імперії (1772 р.), рівень освіти на Західній Україні почав поліпшуватися завдяки реформам: розбудовано школи, модернізовано методи навчання. Політична обстановка у XIX ст. характеризується українсько-польською конфронтацією у Галичині та українсько-румунською на Буковині. На початку XIX ст. під впливом польських кіл постійно обмежувалося українське шкільництво.

Після короткого періоду поліпшення стану української освіти, пов'язаного з буржуазно-демократичною революцією 1848 р. (знято заборону на викладання української мови у школах, організовано приватні українські школи), триває політика національного пригнічення, особливо в освітній справі.

На землях Східної Галичини і Буковини впроваджувалася загальноімперська система освіти. Початкова освіта здійснювалася у парафіяльних (церковних), згодом - тривіальних (народних) та головних початкових школах, які поділялися на сільські та міські. Програма навчання у сільській школі була примітивною, не давала можливості для продовження освіти.

Середня ланка освіти була репрезентована класичними гімназіями та реальними школами з польською мовою навчання. Велику роль відігравала Українська Церква, яка протистояла германізації та полонізації освіти. Для парафіяльних шкіл у цей час видаються читанка, катехізис, буквар. У другій половині XIX ст. українське духовенство виборює право нагляду за школами.

На західноукраїнських землях основними центрами вищої освіти були Львівський (заснований 1661 р.) і Чернівецький (1875 р.) університети, заняття в яких велися польською і німецькою мовами.

Отже, підсумовуючи розвиток української освіти, можна зробити висновок, що вона має давні традиції і принципи, які зумовлені специфікою вітчизняного культурного розвитку. По-перше, відкритість до світу, активне вбирання, запозичення і використання для освіти набутоків та знань інших народів. Елементами, фактами, які ілюструють цю відкритість є орієнтація в освіті на її полімовність при грецькій доміні, широка перекладацька діяльність освітніх центрів. По-друге, у вітчизняній освіті того часу чітко простежується європейська орієнтація, прив'язка до християнських цінностей. По-третє, попри домінують церковного освітнього середовища простежуються і сильні компоненти світської освіти. По-четверте, слід відзначити високий рівень історико-літописної, правничої, книговидавничої справи, науки і освіти в Україні-Русі.

Саме на ґрунті таких історичних традицій формується сучасний стан освіти в Україні, що є результатом свідомого проектування вітчизняного культурного розвитку, тобто стає стратегією освітньої політики.

Процеси сучасних ринкових трансформацій, які охопили всі аспекти життєдіяльності людства, виявляються в загостренні конкуренції і інституціональних змін та є пов'язаними з потребою переосмислення ролі державного сектору в економіці. У новому суспільному контексті система освіти і її функції не можуть лишатися незмінними і потребують відповідної трансформації. У сучасному суспільстві набувають нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми й методи організації та управління освітньою галуззю. Ринок в системі детермінант розвитку освіти посідає на сучасному етапі одне з провідних місць.

Поняття «ринок» сьогодні є чи не найпопулярнішим в нашому суспільстві. Зумовлено це переходом України до ринкової економіки, ринкових відносин. Кожне суспільство має певні механізми ринкового регулювання, а у процесі розбудови незалежної держави їх треба було створити, налагодити, відрегулювати. А це означає, що суспільство мало вирішити як мінімум три першочергові завдання: 1) «роздержавити» власність, передати її в руки реального господаря; 2) виховати нового власника, навчити його господарювати за ринковими технологіями; 3) створити необхідні умови (економічні, фінансові, правові, інформаційні тощо) для реалізації ринкових форм і технологій господарювання. До їх вирішення Україна підійшла через лібералізацію – необмежене розширення свободи економічної діяльності господарюючих суб'єктів, що привело до глибокої економічної кризи, руйнування державного управління економічними процесами.

Основними характерними рисами ринкової економіки є такі: різноманітність форм власності при домінуванні приватної, панування товарно-грошових відносин, свобода підприємництва, конкурентний механізм господарювання, матеріальне стимулювання, вільне ціноутворення, що ґрунтується на взаємодії попиту і пропозиції, регулююча економічна роль держави, особиста свобода, домінування індивідуального інтересу тощо.

Суб'єктами ринкової економіки можуть бути: практично кожний індивідуум як фізична особа, що не обмежена законом у правосуб'єктності та дієздатності; групи громадян (партнерів); трудові колективи; юридичні особи всіх форм власності.

Основою ринкової економіки є пріоритетний розвиток в умовах різноманіття форм власності різновидів приватної власності.

В наслідок ринкових трансформацій утворюються нові контури суспільного життя. Ринок як самодостатній, автоматично діючий, саморегульований механізм – це абстракція, яка деякою мірою відбиває реалії ХІХ ст. Сучасний же ринок – це один з феноменів, який зумовлює складну систему господарювання, в якій тісно взаємодіють ринкові закономірності, численні регулюючі інститути (передусім державні) і масова свідомість. Цивілізований характер ринку в промислово розвинутих країнах визначається широким арсеналом перевірених часом і господарською практикою законодавчих і моральних норм, багатопланою і компетентною політикою держави щодо розвитку економіки та соціальної інфраструктури, інформованістю і самостійністю керівників господарських структур на всіх рівнях, правовою свободою економічної самодіяльності людини.

Державним структурам необхідно впроваджувати гнучкі системи в політиці удосконалення ринку праці. Розвиток людських ресурсів слід враховувати найбільш важливим фактором економічного зростання країни. Тому необхідна нова політика, котра б спонукала систему освіти реагувати на зміни у попиті на професії на ринку праці. Також потрібна нова система перепідготовки кадрів, котра забезпечувала б гнучку адаптацію та підвищення кваліфікації робітників.

Ще однією особливістю на етапі формування ринкових відносин є те, що найважливішою передумовою відродження України, оптимізації мотивації трудової діяльності є поява й розгортання підприємництва в усіх сферах і на всіх рівнях господарського життя, що демонструють і приклади інших, економічно розвинених країн.

Перш за все, негативні наслідки створення ринкових відносин: соціально-економічна криза, вимушена міграція, прогресуючі тенденції руйнування моральних устоїв родини та інші негативні соціальні тенденції поставили проблему завдання інтеграції дітей у суспільство як одну з найбільш пріоритетних соціальних проблем [210, с. 79]. Особливо це стосується дітей, що вимагають соціального захисту з боку держави та включені в систему інтернатної освіти. Значна кількість соціальних сиріт потребує створення умов сприятливих для їх розвитку, які нівелюють наслідки соціально-психологічного феномену сирітства, одним з яких є психологічна депривація. За останні сорок років держава намагається впоратися із зростанням кількості соціальних сиріт, в основному розвиваючи три моделі: опіка, всиновлення та інтернатні заклади, причому останнім надається перевага. У сучасній літературі обговорюється питання про доцільність таких закладів, про їх недоліки та вади, але поки вони існують та дають можливість більшості соціальних сиріт та дітей, що потребують особливої уваги, існувати та навчатися, необхідно досліджувати їх діяльність з метою оптимізації та підвищення їх ефективності, особливо під час ринкових трансформацій суспільства.

За умов ринку, розвиток освіти є стратегічним ресурсом подолання кризових процесів, покращання людського життя, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Освіта - це те, що мусить тривати постійно. Оскільки життя змінюється, робить свої виклики, наука величезними кроками йде вперед, а молоде покоління вимагає вдосконалених методів навчання, в ритм повинна потрапляти вся система освіти держави [42]. Але, попри загальні заклики до створення системи неперервної освіти, яка найбільш відповідає вимогам розвитку сучасного суспільства економіки знань, інтернатні навчальні заклади залишаються поза увагою системи безперервної освіти, їх не розглядають з боку залучення до цієї системи, що тільки поглиблює соціальну ізоляцію інтернатних закладів освіти.

Зрозуміло, що вирішення питання реформування вітчизняної системи освіти на сучасному етапі ускладнюється впливом трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні. У сукупності політичних, правових, національних, культурних, соціальних, економічних, міжнародних умов, які відповідним чином змінюють її внутрішнє середовище, найвагомішими для системи освіти та найбільш залежними від неї є економічні. Адже, з одного боку, економічні умови можуть прискорювати або гальмувати розвиток освіти, а з іншого - система освіти може прискорювати або гальмувати трансформацію економіки [230, с. 4].

Ці вимоги обумовлені трансформаційними процесами в Україні, загальноцивілізаційними тенденціями розвитку і ставлять нові завдання, зокрема щодо розвитку людини в сучасних соціальних умовах життя, науково-методичного забезпечення освіти, психологічного обґрунтування і супроводу навчального процесу.

По-перше, слід підготувати людину до життя в інноваційному за типом розвитку суспільстві, що закономірно стверджується в сучасному світі. Для цього освіта і система виховання повинні переорієнтуватися на формування у дитини, молодшої людини інноваційного типу культури, інноваційного типу мислення і готовності до інноваційного типу дій. Динамізм розвитку, змінність як така стає сутнісною рисою способу життя людини. І сформувати людину, здатну творити і органічно сприймати зміни - значить і людину зробити успішною і забезпечити системний прогрес суспільства.

По-друге, слід підготувати людину до життя в глобалізованому просторі, де відбувається незчисленна кількість динамічних і часто суперечливих комунікативних впливів на людину. Це вимагає приділити особливу увагу особистісному розвитку, формуванню самодостатності людини, здатності ефективно і свідомо співпрацювати в глобальному життєвому просторі. Забезпечивши, серед іншого, здійснення мовного прориву в освіті, а потім і суспільстві в цілому.

По-третє, освіта повинна готувати людину, здатну до життя в демократичному суспільстві, здатну бути його активним суб'єктом. Без демократії не тільки неможлива свобода, самореалізація особистості, а й неможливе ефективне сучасне виробництво на основі науково-інформаційних технологій.

По-четверте, освіта повинна готувати людину до життя в майбутньому суспільстві знань. Іноді саме поняття «суспільство знань» зводять лише, або переважно, до інформаційної складової. Не заперечуючи значимість цієї складової зазначимо, що в основі такого суспільства все-таки буде людина. Людина, здатна жити, діяти, приймати рішення, функціонувати в різних сферах на основі отриманих знань. Для якої знання не є чимось зовнішнім, а стають основою, базою, методологією дії, визначають сутність самої людини, чого не можна досягти без суттєвих змін у навчанні. Знання, його засвоєння - не самоціль, а шлях, спосіб формування методології поведінки і дії людини.

По-п'яте, освіта повинна формувати у дитини сучасну систему цінностей, орієнтація на які дозволить людині максимально самореалізуватися, зміцнюючи при цьому гуманістичні засади самого суспільства. Дозволю зазначити, що розуміння і конкретне трактування навіть таких усталених і основоположних категорій як добро і зло та багато інших вимагає коригування порівняно із реаліями минулого століття в нашій країні. Слід акцентувати увагу на значимості ряду цінностей, увага до яких є недостатньою, в тому числі із причини невірному розуміння їх місця в сучасному людстві. Мова йде, наприклад, про формування патріотизму, почуття національної єдності, які не тільки не відміняються процесами глобалізації, а навпаки з ряду причин їх значимість зростає, бо глобалізація, окрім іншого, означає загострення, розширення і поглиблення конкуренції між державами-націями. І національне згуртування слугує позитивним чинником для досягнення успіху держави.

Нові життєві принципи та установки, пов'язані зі створенням нового суспільства ринкової економіки та демократичних відносин змінюють всі

контури суспільного життя, починаючи з міжособистісних відносин і підіймаючись на рівень загальноцивілізаційний.

За умов ринкової трансформації освіта стає відкритою системою із комплексом взаємопов'язаних між собою елементів і структур - сукупністю органів управління в галузі освіти та навчальних закладів різних форм власності, що утворюють певні організаційно-економічні системи і метою функціонування яких є організація та забезпечення процесу передачі знань (інформації) людині для її навчання, виховання, освіти в цілому з досягненням нею певного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Як зазначив колишній президент В. Ющенко, стратегічною метою розвитку освіти є її обов'язкова демократизація та реформування для реагування на ринкові виклики [377, с. 4]. Ситуація, яка складається на вітчизняному ринку послуг освіти, з кожним роком стає дедалі напруженішою. Основними причинами цього є, по-перше, ретельний відбір освітніх закладів, які прагнуть працювати на ринку. Окрім цього, необхідно зазначити, що на ринок починає виходити дедалі більше комерційних навчальних закладів, які завдяки своїй мобільності, розвиненій матеріально-технічній базі і, деякою мірою більш гнучкій ціновій політиці, забезпечують поступове збільшення своєї частки на ринку послуг професійної освіти. По-друге, скорочення бюджетного фінансування освіти вимагає від навчальних закладів постійного пошуку інших джерел залучення фінансових ресурсів для свого стабільного розвитку. І, по-третє, входження України в Європейський освітній і науковий простір істотно загострить конкурентну боротьбу між вітчизняними і зарубіжними навчальними закладами, внаслідок якої вітчизняні вищі навчальні заклади виявляться практично неконкурентноспроможними стосовно іноземних [38, с. 295]. Все це безумовно стосується й інтернатних навчальних закладів, які хоч і не вступають у конкурентну боротьбу, але є часткою освітнього простору та повноправним суб'єктом освіти. Деякі інтернатні навчальні заклади надають спеціальну та професійну освіту своїм вихованцям, інші виходять в освітне

середовище для отримання освіти та професії, більшість врешті решт опиняється на ринку праці. Відповідно, успішність виходу на ринок праці залежить саме від освіти.

За таких умов, дедалі більше уваги повинно приділятися ролі професійної освіти в забезпеченні сталого регіонального та державного розвитку та створення механізмів підвищення доступності послуг професійної освіти для населення, яке потребує соціальної допомоги в умовах комерціалізації освіти. В умовах сучасних підходів до різноманітних форм здобуття освіти спеціальні загальноосвітні навчальні заклади розширюють свої функції, надаючи, окрім освітніх, і соціально-педагогічні послуги. Вони поступово стають осередками комплексної державної підтримки сім'ї, забезпечуючи право на якісну освіту, державну підтримку та соціальний захист найбільш уразливих категорій дитячого населення завдяки спеціально організованому навчально-виховному процесу в комплексному поєднанні з реабілітаційною роботою, професійно-трудовою підготовкою [256].

Одній з важливих проблем освіти в суспільстві із складною стратифікаційною структурою є її доступність для ряду соціальних груп, що мають не вигідні стартові умови. Соціологічні дослідження, що проводяться на Заході і в Росії, починаючи з 1960-х років, показали, що освіта більшою мірою схильна відображати і підтверджувати існуючу нерівність, чим сприяти її усуненню [381, с. 100]. В найменш вигідному стані на старті опиняються саме випускники інтернатних закладів, не тільки тому що не мають грошей на подальшу освіту та низький рівень попередньої підготовки, а ще й тому, що не знають своїх прав.

Усі випускники загальноосвітніх шкіл-інтернатів дуже добре розуміють необхідність ефективного подолання перших проблем самостійного життя, які певним чином визначають їхнє майбутнє. З цією метою Український інститут соціальних досліджень за угодою, підписаною з Представництвом ЮНІСЕФ в Україні, впродовж 1998-2001 років брав участь

у проекті «Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину та розвиток сімейної моделі опікунства як позитивної альтернативи інституціональній системі утримання та виховання дітей» в Україні [118, с. 11-16].

Проект здійснювався згідно трьох основних взаємопов'язаних напрямів:

- перший з яких полягав у розробці програми деінституціоналізації опіки і мав на меті розвиток та удосконалення нових форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що виховуються в загальноосвітніх інтернатних закладах;

- другий досліджував розвиток нових сімейних моделей опікунства, які можуть бути позитивною альтернативою інтернатній системі утримання та виховання дітей та ґрунтуватися на досвіді інших Центральноєвропейських країн;

- згідно третього напрямку робота спрямовувалась на розвиток служб підтримки сім'ї (профілактика та вирішення сімейних конфліктів в інтересах дитини) як засобу запобігання виходу дітей із сім'ї та влаштування їх до інтернатних закладів.

Саме одним із напрямів реалізації цього проекту, під назвою «Трансформація державної системи інститутів піклування про дитину та розвиток сімейної моделі опікунства як позитивної альтернативи інституціональній системі утримання та виховання дітей», було вивчення ситуації щодо соціальної, професійної, трудової адаптації колишніх випускників загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Компонент дослідницького проекту 2001 року містив аналіз інтерв'ю з випускниками закладів інтернатного типу 1992-2000 років випуску, з класними керівниками, викладачами та вихователями цих закладів. Українським інститутом соціальних досліджень було опитано 17 вчителів та вихователів, 224 колишніх вихованців, які отримали в інтернатах повну середню освіту. Випускники, які взяли участь в опитуванні, представляли

десять шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.

Інтерв'ювання проводилося у формі бесіди за розробленою анкетною, яка складалась з «відкритих» запитань. Проте, необхідно зазначити, що у бесіді враховувалися принципи гнучкості та варіантності у подачі запитань. Ведучий використовував допоміжні незаплановані раніше запитання до випускників закладів інтернатного типу з метою встановлення контакту, зацікавлення та заохочення до співпраці. Інтерв'ю за згодою учасників записувалося на аудіокасети з їх подальшою електронною розшифровкою для проведення повного аналізу.

Частина запитань наданої анкети була «закритого» типу, тобто вона містила в собі обмежену кількість запропонованих відповідей для випускників. Вони стосувалися значущих життєвих показників колишніх вихованців (наявність чи відсутність житла на момент виходу з інтернату, можливість продовження освіти та трудової зайнятості, наявність чи відсутність родичів, стан здоров'я, рівень імовірності змін у житті та багато інших), їхніх соціально-демографічних характеристик. «Закриті» запитання були оброблені математичним методом кількісної та якісної обробки експериментальних даних з метою отримання відсоткових показників результатів.

Більша кількість учнів шкіл-інтернатів замислюється над такими питаннями, як продовження навчання, знаходження шляхів успішного влаштування у житті, територія проживання, вибір професії, повна самостійність і рішучість, певні джерела матеріального забезпечення. Дехто з них задумувався про загрозу збитися з правильного життєвого шляху, необхідність адаптації в дружньому середовищі одноліток, вимушене проживання з родичами, проблему надання допомоги молодшим братам чи сестрам, повна відсутність навичок виховання власних майбутніх дітей, боязнь створення сім'ї тощо. Можемо зазначити, що роздуми вихованців

закладів інтернатного типу щодо життя в сучасному соціумі часто супроводжувалися відчуттям страху і неспокою.

Згідно досліджень Українського інституту соціальних досліджень результати опитування випускників 1992-2000 років показали, що учням шкіл-інтернатів притаманні страхи, переживання, але пам'ять про них з часом згасає. Випускники старшого віку значно менше згадують про своє занепокоєння щодо виходу зі школи-інтернату, порівняно з випускниками 1999, 2000 років.

Вихід з-під теплого крила загальноосвітньої школи-інтернату неминучий у житті кожного випускника, тому рано чи пізно вихованці інтернатів розпочнуть планувати власний життєвий шлях, навчання, роботу, місце проживання тощо.

Майже кожен випускник загальноосвітньої школи-інтернату мріє про те, що він зможе щось змінити у своєму житті після закінчення середнього навчального закладу, але повернути час назад не можливо.

Це дійсно стає проблемою для держави, бо, наприклад, за останні 5 років спостерігається стала тенденція щодо збільшення кількості знедолених дітей в Україні. На початок 2009 року в країні нараховувалося 103,5 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що на 568 дітей більше у порівнянні з 2008 роком. У зв'язку з цим актуальним залишається питання виховання дітей зазначеної категорії у державних навчально-виховних закладах. Постановою Кабінету Міністрів України від 17 жовтня 2007 р. № 1242 затверджено «Державну цільову соціальну програму реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», метою якої є створення у період до 2017 року умов для реалізації державних і конституційних прав дітей зазначеної категорії [256].

Впродовж всього розвитку людської цивілізації будь-яке суспільство, так або інакше, стикається з проблемою відношення до тих його членів, які не можуть самостійно забезпечити своє повноцінне існування: дітям, людям

похилого віку, хворим, що мають відхилення у фізичному або психічному розвитку і іншим. Відношення до таких людей в різних суспільствах і державах на різних етапах їх розвитку було різним - від фізичного знищення слабких і неповноцінних людей до повної інтеграції їх в суспільство, що визначалося характерною для даного суспільства аксіологічною позицією. Аксіологічна позиція, у свою чергу, завжди буває обумовлена ідеологічними, соціально-економічними, етичними переконаннями суспільства [304, с. 5].

Досліджуючи процес впливу трансформації економіки України на систему інтернатної освіти, можна зазначити, що сучасні умови її розвитку і реформування є надзвичайно складними, конфліктогенними й суперечливими. З одного боку, відбувається значний тиск внутрішніх умов системної трансформації українського суспільства, а з другого - зовнішніх інтеграційних та глобалізаційних процесів [230, с. 7].

Сучасний етап розвитку трансформації світової та вітчизняної економіки передбачає створення суспільства, яке базується на знаннях, де соціальний та економічний добробут країни визначається наукоємкими технологіями, інноваційною спрямованістю та рівнем інтелектуального розвитку соціуму. В умовах глобалізації, посилення конкуренції фундаментального значення для національної економіки набуває розвиток ринку освітніх послуг [309, с. 8].

Інноваційний розвиток економіки та соціальної сфери вимагає високого рівня освіти, зростання інтелектуального і духовного потенціалу суспільства, підготовки нової генерації людей, здатних створювати найновітнішу техніку й технології, активно втручатися і здійснювати реформування та піднесення економіки, розвиток духовності й культури населення. На жаль, незалежна Україна успадкувала розвинену і пристосовану до потреб тоталітарної держави систему освіти, масштаби і недосконалість якої виявились додатковою перешкодою на шляху її перетворення на демократичну, гуманну і національну [305, с. 31].

Тому нагальною потребою постає зміна участі держави у функціонуванні системи освіти, перш за все у бік створення та урізноманітнення форм недержавної освітянської діяльності.

Нові підходи до розвитку професійної освіти у світовій практиці передбачають її спільне фінансування державою, комерційними структурами, спонсорськими чи благодійними організаціями шляхом впровадження різноманітних квазіринкових механізмів (наприклад, освітніх ваучерів, освітнього кредитування, освітніх депозитних вкладів у комерційних банках, укладання субдоговорів із комерційними організаціями на виконання окремих елементів підготовки за навчальними планами тощо). Метою таких змін є формування цілісної моделі ринку послуг освіти, в якій би оптимально поєднувалися ринкові механізми, квазіринковий і прямий державний вплив, ефективно функціонувала система моніторингу ринку, включаючи контроль якості послуг та інформаційне забезпечення споживачів у формі розгалуженої мережі консультативних профорієнтаційних центрів [37, с. 236]. Водночас актуальними та такими, що потребують детального дослідження на предмет можливостей і доцільності запровадження, є окремі механізми взаємодії держави та ринку, які використовуються у багатьох країнах із переважно ліберальними моделями функціонування освіти.

Упродовж останніх трьох десятиріч ряд країн світу намагається вирішити комплекс взаємопов'язаних проблем (вирівнювання якості загальної середньої освіти; оптимізація бюджетних видатків на освіту; субсидування професійного навчання обдарованих представників соціально незахищених груп населення та ін.) шляхом запровадження різноманітних квазіринкових механізмів. Як зазначає Х.Г. Хоффман, «в останні 20 років у країнах Західної Європи та Америки відбулися зміни у сфері суспільного устрою на користь середнього класу. Під впливом цих змін почалися дискусії стосовно відносин між державними та різними типами недержавних форм фінансування освіти для реалізації права на отримання різних форм і рівнів освіти (лозунг «Рівні можливості для усіх, але не рівні результати») [355]».

Основний вектор формування нової моделі функціонування освіти в різних країнах (хоча всі вони визначаються різними стратегіями) полягає у спільному фінансуванні професійної освіти з боку держави, приватних організацій, сімей, осіб, які навчаються, спонсорів, донорських і благодійних організацій за участі некомерційних структур. Ця модель віддає перевагу механізмам фінансування, які б підвищували ефективність гнучкої, динамічної та спрямованої на результат системи відкритого навчання, оскільки вона заснована на високому ступені вимірності результатів діяльності індивідуумів і навчальних закладів, що є керівним положенням суспільства знань. Суть полягає у зміні механізмів фінансування через більше залучення споживачів освітніх послуг у процес взаємодії між державою та освітнім закладом [37, с. 237]. Таку ж економічну модель з деякими поправками можна застосувати й до інтернатних закладів, які до цього часу знаходяться виключно у відомстві держави. Дійсно, держава повинна здійснювати соціальний контроль, бо мова йде про найбільш вразливі верстви населення, а інтернатні заклади на можуть бути комерційними чи прибутковими установами. Але модель залучення недержавного та некомерційного сектору до інтернатної освіти може надати варіативності у виборі освітньої моделі та гнучкості у задоволенні індивідуальних освітніх потреб вихованців інтернатних закладів.

Безумовно, інтернатний навчальний заклад є сьогодні найпоширенішою формою державного забезпечення дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування та дітей, що потребують особливої уваги. Чому ж тоді виникла необхідність пошуку нових моделей загальноосвітніх шкіл-інтернатів і навіть постало питання про доцільність їх функціонування взагалі?

По-перше, кардинальні політичні та соціально-економічні зміни в українському суспільстві активізували проблеми дитинства: кількість хворих дітей, неблагополучні сім'ї, наркоманія, схильність дітей і підлітків до правопорушень, зростання числа соціальних сиріт тощо. Гостро постала

проблема екології розвитку дітей і підлітків в Україні. По-друге, демократизація і гуманізація усіх сфер життя сприяли суттєвим змінам в системі освіти України: з'являються заклади освіти нового типу (гімназії, ліцеї, колежі тощо), які спричинили розшарування населення у можливостях здобувати освіту. Загальноосвітні школи-інтернати зі своєю закритою авторитарною педагогікою не вписуються у сучасні освітянські проекти. По-третє, виникла проблема рентабельності загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Не секрет, що загальноосвітня школа-інтернат на 300-400 вихованців коштує витратам загальноосвітньої школи I-III ступенів на 1500 учнів [194, с. 101]. Це означає, що школи-інтернати сьогодні економічно не вигідні для держави. По-четверте, організація навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах-інтернатах не зорієнтована на здійснення соціалізації вихованців з урахуванням реалій сучасного динамічного життя суспільства. Методи виховання педагоги цих закладів в основному використовують як засіб подолання негативних тенденцій, як засіб перевиховання дитини, а не формування позитивних властивостей і якостей. Це сприяє поширенню споживацької психології у дітей та підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів, яка породжує бездіяльну філософію життя. Як визначає у багатьох своїх роботах російська дослідниця Семья Г. В. [302] вихованці зорієнтовані на те, що «для мене повинні...». Як результат - низькі адаптивні можливості до розумових та емоційних навантажень. Спостерігається відсутність потреби у здоровому способі життя. Низькими є показники самоконтролю і саморегуляції. Багато з них не бережуть особисте та шкільне майно, не цінують чужу й власну працю [194, с. 102]. Але визначати їх винними за це було б не зовсім вірно.

Проведене Харківською міською організацією Міжнародної організації «Жіноча громада» дослідження [29] дозволяє зробити висновок, що наша держава спроможна надати лише мінімальний рівень забезпечення основних потреб дитини-сироти. У своїй більшості, система державної опіки над дітьми-сиротами ґрунтується на створенні великих колективів вихованців,

тобто є казарменою і майже повністю виключає індивідуальний підхід до дитини. Держава не може замінити дітям ані сім'ї, ані любові та уваги батьків. Зрозуміло, що біологічним сиротам вона зобов'язана створити належні умови для розвитку. Але діти, яких держава вилучає з родини через неспроможність батьків виконувати свої обов'язки (таких дітей в середньому 90% в кожному інтернатному закладі для дітей-сиріт), повинні отримувати кращий стандарт опіки і освіти, ніж їм може забезпечити рідна сім'я. В іншому випадку державна опіка не має сенсу. Якщо держава не спроможна забезпечити належних умов для розвитку дитини, якщо вона створює інтернати-«монстри» на 300 осіб, де діти живуть по 20 осіб в одній кімнаті, якщо при цьому порушуються основні права людини, то держава повинна знайти інший засіб організації опіки над сиротами. Одним з виходів є передача дитини на виховання родичам, але при умові забезпечення їй відповідного грошового утримання як дитині-сироті («державній дитині»). Інший варіант - розукрупнення інтернатів. Самі вихователі і директори інтернатних закладів освіти стверджують, що в одному закладі повинно виховуватись не більше 100 дітей, у групі - не більше 10-12 вихованців, а спальні повинні бути розраховані на дві особи. Підбір вихователів повинен здійснюватися з урахуванням гендерної рівноваги та психологічної сумісності вихователів групи між собою та зі своїми вихованцями [29].

На сьогодні вже створено модель закладу нового типу для надання широкого спектру освітніх, виховних, корекційних, соціальних, оздоровчих та інших послуг для задоволення потреб вихованців. З метою ефективного використання матеріально-технічної бази закладу та його педагогічного потенціалу до освітнього процесу одночасно залучено обдарованих дітей із сімей, дітей дошкільного та шкільного віку соціально незахищених категорій. Водночас, у структурі закладу нового типу функціонує центр «Осередок соціальної адаптації, комплексної реабілітації та подальшого влаштування дітей», в якому напрацьовується освітянський досвід повернення дітей,

позбавлених батьківського піклування, в сім'ю [256]. Але, на жаль, це виняткові випадки ніж система.

Зокрема, актуальним на наступному етапі реформування постає питання запровадження експериментальної діяльності щодо створення закладів нового типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на регіональному та Всеукраїнському рівнях; створення нормативно-правової бази їх діяльності; розроблення заходів щодо реформування кожного інтернатного закладу; забезпечення рівного доступу вихованців інтернатних закладів до здобуття якісної освіти; створення умов утримання та виховання дітей, наближених до родинних; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для роботи в умовах оновленого інтернатного закладу.

Освітня діяльність інтернатних закладів ускладнюється тим, що вони неоднорідні та не можуть застосовувати ті ж самі прийоми, методи, засоби освіти. Так склалося, що всі вихованці інтернатних навчальних закладів мають особисті проблеми. Проблеми або, іншими словами, відхилення в розвитку дитини і її соціалізації дослідники розділяють на 4 групи: фізичні, психічні, педагогічні і соціальні [83, с. 20 - 21].

Фізичні проблеми - перш за все, пов'язані із здоров'ям і визначаються медичними показниками. Існують спеціальні інтернатні заклади для різних видів фізичних відхилень у дітей, але сьогодні найчастіше говорять про інклюзивну освіту, тобто таку освіту, де інваліди були б включені до загальної освіти, а не ізольовані від неї [381, с. 101]. Така система зумовлює, що різноманітності потреб учнів повинен відповідати континуум сервісів, в тому числі й освітнє середовище, найбільш сприятливе для них. Цей принцип означає, що всі діти повинні з самого початку бути залучені до освітнього та соціального життя, в інклюзивних школах всі діти (а не тільки інваліди) забезпечуються підтримкою, яка дозволяє їм досягати успіху, відчувати безпеку, цінність спільного перебування у колективі.

Психічні відхилення від норми, перш за все, пов'язані з розумовим розвитком дитини, її психічними недоліками. Особливу групу відхилень представляє обдарованість дітей. Це своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання якої-небудь діяльності (здібності до музики, до математики, до вивчення іноземних мов і так далі). Проте ізоляція дитини в спеціальному закладі, відокремлення від інших, несхожих на неї дітей створює певні труднощі в його соціалізації, інтеграції в суспільство. Тому такі діти, як правило, потребують соціально-педагогічної допомоги.

Педагогічні відхилення - таке поняття поки що рідко вживається. Тим часом в соціально-педагогічній діяльності для реалізації педагогічних цілей, стимулювання розвитку особи використовуються різні норми, за допомогою яких регулюється діяльність вивчених шляхом зіставлення норм з показниками, що характеризують процеси і результати цієї діяльності, формуються оцінки її успішності. Перш за все, це стосується стандартів, що визначають рівень освіти; потім перспективи, досягти яких прагне школяр; це можуть бути і норми індивідуального розвитку дитини, які забезпечують нові, вищі результати в навчанні та інші.

Проте здобуття бажаної освіти, що відповідає інтересам і здібностям дітей, ускладнюється різними обставинами об'єктивного і суб'єктивного характеру: зменшується кількість навчальних закладів початкової професійної освіти, середню і вищу професійну освіту можна здобути на конкурсній основі, збільшується доля платного навчання, для підлітків частенько характерна неадекватна оцінка своїх можливостей і ін. Навіть обдарована дитина, якщо зневіриться у власних силах з часом стане відставити, тому головне завдання - розвинути адекватне уявлення про власні можливості у будь-якого учня, навчити ставити реальні цілі та досягати їх. [128, с. 82]

Вчителі та вихователі інтернатних навчальних закладів вважають, що для підготовки вихованців до майбутнього самостійного життя потрібно відмовитися від педагогічних методів виховання та навчання, що формують

особистість повністю залежну від держави та орієнтувати їх на прояв самостійності, напрацьовування практичних навичок у всіх сферах життя [304, с. 26]. Важливо навчити дитину розраховувати тільки на себе, прагнути заробити гроші аніж отримати їх. Для цього до часу виходу у доросле життя вони повинні володіти певними знаннями, навичками, вміннями, які необхідні для нормальної адаптації у суспільстві. Звідси до першочергових завдань потрапляє необхідність безпосереднього та раннього включення дитини в трудову діяльність, трудове виховання, професійне навчання.

Особливе значення в цьому плані має професійна освіта дітей - інвалідів і підлітків, що знаходяться в школах соціальної реабілітації. Не слід скидати з рахунків і неадекватну установку у деяких дітей на зниження престижності освіти.

І, нарешті, соціальні відхилення пов'язані з поняттям «соціальна норма». Особливістю соціальних норм для дітей є те, що вони виступають чинником виховання, в процесі якого відбувається засвоєння соціальних норм і цінностей, входження в соціальне середовище, засвоєння соціальних ролей і соціального досвіду. У соціологічній, психологічній і педагогічній літературі досить ґрунтовно відпрацьована проблема дітей з поведінкою, що відхиляється від норми, різновидами якої є дитячий алкоголізм, токсикоманія, проституція, безпритульність, бездоглядність, жебрацтво, правопорушення і злочинність. Для цієї категорії дітей використовуються різні терміни: «важкий», «важковиховуваний», «дитина з девіантною поведінкою» і ін. Сьогодні серед дослідників більш адекватним вважається термін «діти, які потрапили в скрутну ситуацію». Таке визначення не навішує ярликів та допомагає окреслити поле для діяльності відповідних установ.

Серед дітей, що мають відхилення в соціальному розвитку, слід також виділити таку категорію, як діти, що залишилися без піклування батьків. Це діти-сироти і так звані «соціальні сироти» - діти, які мають живих біологічних батьків, але через різний рід обставин не живуть з ними [44, с. 11]. Такі діти, як правило мають і педагогічні і соціалізаційні відхилення, бо

їх виховання та освіта або виконувались епізодично та за несприятливими обставинами, або не виконувались взагалі. Часто такі діти мають фізичні та психічні вади.

Слід зазначити, що в реальності «чистих» відхилень, як правило, не буває. Одне відхилення породжує інше, одна група відхилень накладається на іншу. Соціальні відхилення у дитячі зазвичай мають як причини і передумови відхилення в здоров'ї, психічні і педагогічні відхилення. Аби ці відхилення не придбали хронічної форми стійкою дезадаптації дитини, необхідно розвивати в неї компенсаторні механізми, певні соціально-психологічні установки, що дозволяють адаптуватися і інтегруватися в суспільство.

Для забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України доопрацьовано та здійснено фінансово-економічне обґрунтування проекту Закону України «Про спеціальну освіту», який прийнято у першому читанні Верховною Радою України. Зазначеним законопроектом передбачається створити правове поле для запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку в комплексі з реабілітаційними заходами, як альтернативи їх навчання у закладах інтернатного типу [256].

Серед стратегічних напрямків діяльності актуальними залишаються питання міжвідомчої співпраці щодо вирішення питання захисту прав дітей в умовах закладів соціальної реабілітації; удосконалення законодавчої та організаційно-методичної діяльності закладів соціальної реабілітації; оптимізація та перепрофілювання таких закладів; запровадження експериментальної діяльності щодо створення Центру денного перебування дітей з відхиленнями у поведінці; розроблення індивідуальних програм психолого-педагогічного впливу на неповнолітнього правопорушника в умовах пенітенціарного закладу; підготовки відповідних кадрів для роботи у закладах для дітей, котрі перебувають у конфлікті з законом.

Довгострокова стратегія розвитку навчальних закладів здійснюється на основі комплексного вирішення багаточисельних взаємопов'язаних завдань за двома основними етапами.

Перший - спрямований на створення, зміцнення, вдосконалення інфраструктури навчально-виховного інтернатного комплексу, відбір та формування нової генерації викладацького складу з високим рівнем інноваційної культури, який здатний розробляти та ефективно впроваджувати новітні технології навчання в умовах медійної освіти, створювати на другому етапі стратегії необхідні передумови для подальшого стабільного зростання основних показників освітньої діяльності окремих структурних підрозділів системи загалом.

Другий етап передбачає розробку та запровадження у навчальний процес гнучкої динамічної системи індивідуалізації навчання, яка враховує сучасні вимоги ринку праці і безпосередньо роботодавців, реалізацію системи паралельної освіти та інтегрованого навчання за декількома спеціальностями для підготовки висококваліфікованих, компетентних майбутніх фахівців, орієнтацію освітніх послуг на міжнародні стандарти розвитку, ефективно та якісно їх задоволення [310, с. 43]. Для цього потрібно впровадити систему взаємодій інтернатних та інших навчальних закладів, поширити ідею інклюзивної освіти не тільки на інвалідів, а й на всіх вихованців інтернатних закладів.

Між керівництвом та вчителями загальноосвітньої масової школи і керівництвом та вихователями інтернатного закладу необхідна тісна взаємодія і взаєморозуміння для спільного вирішення виникаючих проблем. Вчителі, які працюють з дітьми-сиротами повинні проходити спеціалізовану підготовку, регулярно отримувати допомогу психолога та мати додаткове матеріальне заохочення. Школи, де навчаються вихованці інтернатних закладів, потребують додаткового фінансування з обласного бюджету для покращення матеріально-технічного стану, яке дозволить проводити уроки на належному рівні.

Необхідно створити систему соціального супроводу дитини-сироти, який би починався ще в інтернатному закладі та продовжувався кілька років після виходу з нього, підтримуючи індивідуальне планування життя і подальшого навчання. Діти повинні отримувати повну інформацію про себе і свої права та вміти використовувати її у подальшому житті, в першу чергу, це стосується так званих процедурних прав. Потрібно збільшити кількість доступних джерел якісної інформації, поповнити бібліотечні фонди, створити технічну базу для застосування сучасних інформаційних технологій (зокрема Інтернет). Треба створити умови, щоб діти мали можливість не тільки вільно отримувати інформацію, але й вільно висловлювати свої погляди і переконання [304, с. 23].

Якщо стан задоволення фізичних потреб вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в сучасній Україні можна вважати задовільним (це підтверджується постійним зростанням державних виплат до вказаної сфери; зростанням ролі третього сектора - тобто достатньо активною діяльністю громадських організацій з надання добровільної допомоги закладам і дітям; державним моніторингом рівня забезпеченості інтернатних закладів), то психолого-педагогічні дослідження вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування свідчать про уповільнений темп фізичного та психічного розвитку розглядуваної категорії дітей. Це викликано низьким рівнем задоволення (тобто фрустрацією) однієї із базових фізичних потреб дитини - материнської любові, сенсорних відчуттів, рухової активності, обмеженості соціального середовища розвитку дитини, що в науковій літературі називається терміном «деривація». Таким чином, не можна вважати повністю задоволеними фізичні та біологічні потреби вихованців сучасних закладів опіки у зв'язку з неможливістю забезпечити їм нормальний фізичний розвиток [215, с. 77].

Наступна група розглядуваних потреб - емоційні потреби в любові, почутті потрібності, дружбі, відчутті приналежності. Незадовільний стан

задоволення цієї групи потреб вважається дослідниками інтернатних закладів в Україні та за кордоном провідною причиною відхилень у особистості та поведінці дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Подолати у вихованців недовіру та страх перед зовнішнім світом можливо, як вважають педагоги, тільки через людське співчуття, інтеграцію з домашніми дітьми, навчання у загальних школах, співпраця з виробничими підприємствами, які б надали можливості працевлаштування та адаптації дітей у суспільство [304, с. 23].

Специфікою цієї групи потреб є те, що її неможливо профінансувати або зобов'язати, вона є результатом особистісної готовності спеціалістів до роботи в зазначеній групі закладів. Задля покращення ситуації, що склалася, в Україні проводиться реформування системи державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: створюються дитячі будинки районного підпорядкування, поширюється мережа дитячих будинків сімейного типу, пропагується та заохочується усиновлення та встановлення опіки над дітьми фізичними особами [215, с. 78].

Таким чином, дослідження впливу внутрішніх умов соціально-економічної трансформації на реформування системи освіти [230, с. 10] дало можливість визначити такі основні проблеми інтернатної освіти: незадовільний рівень фінансування, брак капітальних видатків для оновлення матеріально-технічної бази навчальних закладів, брак фахівців за певними спеціальностями та зниження якості навчання, безробіття серед випускників інтернатних навчальних закладів, низька професійна підготовка та емоційно-психологічна спустошеність тощо.

Звідси виникає потреба раціонального збалансування інтересів держави, інтернатних навчальних закладів та споживачів освітніх послуг у таких закладах. Суперечливість цих інтересів зумовлена, з одного боку, обмеженими ресурсами державного бюджету для задоволення потреб суспільства у освітній підтримці вихованців інтернатних закладів, а з другого - суб'єктивними інтересами інтернатних навчальних закладів, зацікавлених в

зростанні фінансових надходжень з різних джерел, а також зростаючими потребами споживачів в освітніх послугах.

Одним з важливіших завдань виховання та освіти учнів інтернатного закладу є формування соціальної зрілості. Цей процес охоплює формування, розвиток та становлення соціальних якостей особистості під впливом навчання, виховання та засвоєння елементів культури, норм, цінностей та соціальних ролей, які є значущими для суспільства та певних соціальних груп [128, с. 79]. Багаторічна педагогічна практика свідчить, що соціалізація та виховання учнів інтернатних закладів здійснюється в умовах ціннісно-нормативної невизначеності, загальної нестабільності та соціального нігілізму. За часів тоталітарної системи, коли держава була єдиним особливим суб'єктом функціонування всіх соціальних систем, система інтернатної освіти автоматично підлягала державному керуванню. Держава, яка бере на себе винятковий пріоритет у вихованні та освіті дітей-сиріт, дітей, що залишились без батьківського піклування та дітей, що потребують особливих умов виховання та освіти не може забезпечити адекватне виховання соціальної зрілості та соціальної адаптованості у вихованців інтернатних закладів в силу їх ізольованості від соціуму. Тому повноваження держави повинні бути поширені й на недержавні, громадські та інші організації, що значно поширяють соціалізаційний вплив на особистість. Громадські установи, в свою чергу відображають роль громадянського суспільства у інтернатній освіті та вихованні.

Питання розвитку громадянського суспільства в Україні продовжують викликати дискусії і залишаються актуальними. Додаткового імпульсу вони одержали під впливом демократичних змін, соціальні і духовні джерела яких ще потребують раціонального виявлення й теоретичного осмислення. Проблема останнього полягає зокрема в тому, щоб знайти і застосувати адекватний для сучасного соціального розвитку у світі й в Україні аналітичний інструментарій, до якого належать відповідні українській дійсності концепти і поняття. Очевидно, що продукування останніх

відбувається на рівні метатеоретичного аналізу соціальних перетворень і потребує формування адекватного соціально-філософського контексту [129, с. 5].

Важливою функцією інституціональних установ є включення особистості в соціальні відносини під час соціалізації, залучення особистості до соціальних норм та цінностей. Соціальні інститути спонукають таку дію соціальних суб'єктів, яка зумовлена стандартами поведінки та спрямована на інтеграцію суспільства. Норми, які є засобом соціальної регуляції поведінки, поєднують особистості у спільноти, забезпечують відтворення соціальної структури, підтримують функціонування суспільства як системи взаємодії груп. Перетинання економічної, політичної та ідеологічної кризи породжує ситуацію ціннісно-нормативного хаосу. В умовах кризи цінностей на рівні всієї соціальної системи соціальні структури не пропонують молодій людині чітко окреслених шляхів та засобів соціалізації [119, с. 109].

Виховання соціальних якостей та соціальної зрілості вихованців інтернатних закладів під час освіти є складником морального виховання та спрямоване на досягнення належного рівня всебічного розвитку вихованця, на утвердження особистості як високої соціальної цінності, на пріоритетність духовних цінностей. Соціальна зрілість людини залежить не тільки від засвоєння людиною знань, ідей, досвіду, а й від обраного нею власного відношення до навколишнього середовища, оточення, актуальних проблем сьогодення, від постійного спрямування до самовдосконалення духовного та соціального. Тому так важливо брати до уваги в процесі освіти та виховання в інтернатних закладах об'єктивні взаємини, до яких залучені вихованці під час виконання різноманітних форм діяльності та спілкуванні, а також міжособистісні відносини, що обираються самими вихованцями.

Щоб сформувати соціально активну особистість необхідна наявність різноманітної колективної діяльності, яка б забезпечувала формування таких соціально значимих якостей як гуманність, щирість, спрямованість на інновації та творчість [128, с. 84]. Находячись в стані перманентного

реформування, соціальні інститути, починаючи з освіти, сьогодні не в змозі зорієнтувати особистість молодої людини, втілити у свідомості підростаючого покоління уявлення про правила та взірці життя. Тому на допомогу державним інститутам повинні прийти громадянські утворення, які є більш гнучкими у пристосуванні до змін.

Вочевидь, якість людських ресурсів в суспільстві залежить не лише від якості навчальної підготовки, але і від накопиченого особою соціального досвіду, соціальної компетентності, зокрема, уміння використовувати змінні ситуації і управляти життєвими обставинами. «На наш погляд, соціальну компетентність можна розвивати, якщо здійснити завдання розширення доступу соціально-уразливих груп населення до соціальних благ і престижних каналів соціалізації, тим самим запобігаючи їх маргіналізації [381, с. 102]».

Основою розвинутого громадянського суспільства є мережа сформованих на вільній і добровільній основі організацій, що істотно відрізняються від формальних державних інститутів. Громадянське суспільство є сферою суспільних відносин, що створюються і реалізуються окремими індивідами в ім'я громадянських цілей. Для нього характерна «соціальна взаємодія, що знаходиться поза сферою впливу держави чи економіки [219, с. 190]».

Як свідчать дослідження [20, с. 3], словосполучення «некомерційний сектор», «некомерційна установа» дотепер відносяться до тієї частини мови, що залишається вузькоспеціалізованою термінологією, їх адекватно розуміє приблизно 0,1 відсоток населення. Дещо краща участь постигла поняття «громадська організація», «благодійна установа» - значення цих понять розуміє приблизно кожен п'ятий. За часи реформ в Україні розвився незалежний громадський сектор, який вселяє довіру, але залишається вузьким сектором, сегментом суспільства, чіткій образ якого в суспільстві ще не склався.

Якщо звернутися до зарубіжного досвіду співпраці держави з некомерційними громадськими установами, то можна визначити, що деякі, специфічні проблеми, які належать до компетенції соціальних служб (наприклад, зневажливе ставлення до дітей, жорстоке поводження з ними тощо), привертають особливу увагу громадськості. З метою вирішення означених проблем надаються кошти для дослідження, розробки й апробації програм та рекомендацій, підбору персоналу. Наприклад, існує Американська служба сім'ї, до якої належать місцеві добровільні некомерційні служби; у Сан-Франциско створено юридичний центр з питань догляду за дітьми, а також для вирішення виникаючих поточних проблем у цій сфері [91]. Такі приклади можна за бажанням знайти у будь-яких розвинених країнах.

Сутність феномена громадянського суспільства полягає в тому, що саме в цій сфері здійснюється усвідомлення загальних ринкових детермінант. Так само, як ринок є системою розподілу праці, так і громадянське суспільство постає як система розподілу думок, ідей та об'єднань. «Якщо на ринку панують вільні ціни, незалежні від адміністративного й законодавчого примусу, то в громадянському суспільстві диспонуються вільні думки, висловлюються незалежні думки, утворюються різноманітні громадські об'єднання, непідлеглі державній сакралізації. Ринок живе в умовах цін, що постійно коливаються, у громадянському суспільстві змінюються індекс суспільних думок, переконань, переформовуються соціальні цілі об'єднань, народжуються і вмирають ідеї [218, с. 44]».

З огляду на важливість ідеї громадянського суспільства для розвитку демократії в глобальному масштабі, це поняття повинне лягти в основу шкільної програми. У громадянській освіті поняття громадянського суспільства є не менш важливим, аніж поняття конституціоналізму, прав людини, суверенітету й інших термінів, пов'язаних з демократичним управлінням. «Якщо ми хочемо, щоб наші учні могли аналізувати, розуміти і поважати демократію як у своїй країні, так і в усьому світі, вони повинні

мати уявлення про громадянське суспільство, вміти оцінювати діяльність організацій громадянського суспільства і співвідносити свої знання про громадянське суспільство з іншими ключовими поняттями теорії і практики демократії. Більше того, якщо ми хочемо, щоб наші учні були готові до виконання ролі активних громадян у конституційній демократії, вони повинні опанувати громадянськими навичками і цінностями, необхідними для ефективної участі в діяльності організацій громадянського суспільства [219, с. 190]». На жаль проблеми громадського виховання мало розглядаються в інтернатній освіті, а співпраця громадських установ із інтернатними навчальними закладами залишається поза увагою учнів.

Розбудова демократичної правової держави, що здійснюється в Україні, потребує суттєвого підвищення правосвідомості громадян, їх правової культури, законслухняності, подолання явищ правового нігілізму тощо.

Правове виховання можна розглядати у широкому та вузькому розумінні. В широкому розумінні воно характеризується як вплив усіх правових чинників суспільного життя, в тому числі й правової системи, на формування в індивідів і колективів людей певних правових якостей, що відповідають досягнутому в суспільстві рівневі правової свідомості та правової культури. У вузькому розумінні це - цілеспрямований, повсякденний, систематичний вплив юридичної теорії та практики на свідомість людей з метою виховання у них відповідного рівня правової свідомості, культури та зразкової правомірної поведінки. Метою правового виховання є: формування правосвідомості громадян і підвищення на цій основі їхньої правової культури, що складається передусім зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків перед суспільством і державою, закріплених у Конституції України, з глибокої поваги до законів і правил людського співжиття, готовності дотримуватися й виконувати закріплені в них вимоги, що виражають волю та інтереси народу, активної участі в управлінні державними справами, рішучої боротьби з порушниками законів.

Виховання поваги до права повинно здійснюватися таким чином, щоб правові вимоги стали особистими переконаннями кожної людини, а повсякденне додержання юридичних норм - звичкою. Таким чином, правове виховання є неперервним і тривалим процесом засвоєння основних принципів права, найважливіших форм законодавства, процесом перетворення правових знань на глибокі переконання і життєві принципи особистості. А це означає, що потрібне не лише знання закону й усвідомлення його справедливості й необхідності, а й, що особливо важливо, адекватна його приписам соціальна поведінка. Тому тільки вдумливий, планомірний, систематичний вплив на правосвідомість молоді, дохідливе роз'яснення законодавства, єдності прав та обов'язків у суспільстві, широке залучення з цією метою всіх засобів масової інформації, цілеспрямована й ефективна пропаганда права можуть прищепити молоді почуття поваги до законів, сприяти формуванню активного громадянина України, підвищенню його свідомості й активності у становленні її державності та захисті незалежності.

Головні вимоги до справи ефективної реалізації завдань правового виховання особистості ми вбачаємо у: набутті людиною свідомих і глибоких правових знань; необхідності формування у свідомості людини переконань, установок, ціннісних орієнтацій, мотивів активної правомірної поведінки; формуванні у людини соціально-комунікативних якостей особистості, умінь і навичок практичного застосування набутих правових знань у повсякденному житті та ін.

Виховання правосвідомості дітей інтернатних закладів освіти передбачає засвоєння системи знань з питань держави й права; виховання поваги до законів своєї держави, глибокої переконаності в необхідності дотримання чинного законодавства; уміння визначати форми й способи своєї участі в житті суспільства, спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади; захищати та підтримувати закони та права людини.

Діти одержують знання про державне, адміністративне, трудове, громадянське, сімейне, кримінальне та інше право, готуються до виконання громадянських функцій стосовно держави, праці, сім'ї, власності тощо.

Важливим засобом у реалізації правового виховання дітей є їх залучення до усіх видів діяльності: навчальної, соціальної, самотворчої, спілкування. Причому всяка діяльність повинна відповідати таким вимогам: бути проблемною за змістом, тобто відображати проблеми соціального становлення особистості (у тому числі й правового характеру) на даному віковому етапі; мати соціально орієнтований характер, тобто слугувати розширенню бачення світу учнями, пізнанню ними різних сторін дійсності, людських стосунків, визначенню власної позиції у світі; характеризуватися різноплановою інформативною насиченістю: науково-технічною, правовою, філософсько-етичною, соціальною і т. д.; поєднувати суспільну необхідність і особистісну значущість; забезпечувати свободу вибору особистістю правових знань, установок, поглядів, переконань.

Особливу цінність у системі правового виховання має правове самовиховання - цілеспрямована, систематична діяльність людини з метою оволодіння правовими знаннями, розвитку позитивних правових мотивів, формування навичок правомірної поведінки, що полягає в самостійних зусиллях, спрямованих на вироблення звички до активної правомірної поведінки та становлення соціальної позиції. Правове самовиховання передбачає глибоке самостійне вивчення чинного права, системи чинного законодавства. Людина прагне самостійно виробити в собі потребу діяти відповідно до норм права, гартувати свою волю, оцінювати свою поведінку на підставі нормативно закріплених вимог. Цілеспрямована, повсякденна, систематична діяльність людини з оволодіння юридичними знаннями, формування в її свідомості позитивних правових навичок і настанов, здійснення моделей поведінки, що відповідають чинним нормам права, може здійснюватися лише за наявності активного вольового аспекту, що означає самоорганізацію і стриманість, прояв активності й витримки, рішучі дії за

екстремальних обставин, здатність керувати своїми діями чи утримуватися від дій тоді, коли це необхідно. Вольова людина вміє стримувати власні інтереси й потреби та діяти в напрямі, якого вимагають правові норми, для досягнення суспільної мети.

Правове самовиховання передбачає не тільки глибоке вивчення правових норм, формування поваги до правового закону, вироблення звички його дотримуватися та впевненості у його справедливості, а й формування у своїй свідомості правових почуттів, у яких відображаються переживання особистістю відносно тих вчинків і дій, що встановлені правовими нормами. До правових почуттів відносять почуття відповідальності, дисциплінованості, обов'язковості, потрібності правового регулювання та ін.

Результатом правового виховання учнів шкіл-інтернатів має стати така інтегративна якість, як правова вихованість, що передбачає усвідомлення особистістю сутності правових норм, її переконаність необхідно їх дотримання, готовність до їх виконання, діяльність у відповідності до чинного законодавства. Як складова загальної вихованості особистості, правова вихованість проявляється в судженнях, оцінках, способах діяльності, конкретних вчинках чи бездіяльності в реальних ситуаціях.

Правова вихованість індивіда формується під впливом соціальних умов усієї системи суспільних зв'язків і відносин, соціального стану, правосвідомості макро- та мікросоціальних груп, до яких він належить.

Важлива особливість правової вихованості полягає в тому, що компонентами її є не лише знання й розуміння правових норм, а й певне ставлення до різних правових явищ і норм права як цінностей. Це ставлення може знайти своє втілення в уявленнях, думках про бажане та чинне законодавство, необхідність його вдосконалення, зміни, а також в оцінці значення права як інструмента управління суспільством, конкретних його норм, роботи правових органів, поведінки (своєї та інших громадян) у конкретній правовій ситуації, минулому й нині тощо.

Конкретна життєва позиція особистості є одним із показників її правової культури і проявляється у всіх сферах життя старших школярів: навчальній, суспільній, духовно-культурній і т. д. Головними показниками життєвої позиції молодшої людини, на нашу думку, повинні стати: рівень активності, рівень відповідальності, рівень мотивації, ціннісні орієнтації, емоційна забарвленість дій тощо. Життєва позиція виражає спрямування особистості на досягнення високих моральних, правових і суспільних ідеалів. Вона тісно пов'язана з соціальною позицією особистості, що є вищим рівнем соціальної активності. Остання є органічним поєднанням свідомості особистості, її волі, переконань і практичної дії, передбачає свідоме ставлення до суспільного обов'язку, єдність знань, переконань, активної діяльності. Активність людини не обмежується жорсткою відповідністю її поведінки вимогам моральних норм. Вона повинна носити творчий характер, тобто передбачати не зовнішню, а внутрішню регуляцію, самоконтроль, особисту відповідальність у діяльності та поведінці, які ґрунтуються на особистому моральному виборі. Як зазначав С. Рубінштейн, сама по собі зовнішня детермінація збіднює людину, не розкриває морального аспекту дій людей, тих факторів, які визначають суть моральної поведінки.

Серед працівників шкіл-інтернатів, які безпосередньо здійснюють правовиховну діяльність у позаурочний час, центральне місце належить вихователю, людині, яка найближче стоїть до дітей. Вивчення діяльності свідчить про те, що вони розуміють необхідність правовиховної роботи і в цілому орієнтуються у її напрямках. Водночас вони не завжди можуть визначити виховні завдання, вибрати оптимальні форми і методи виховних впливів, відчують значні труднощі у здійсненні індивідуальної роботи щодо формування правомірної поведінки учнів. Традиційне проведення виховних годин не може вирішити всього комплексу проблем, які виникають у процесі формування правомірної поведінки, і 60 % вихователів вважають, що така форма позакласної роботи малоефективна через відсутність у ній

організаційно-регламентаційних моментів, недосконалість методики проведення позакласних заходів.

Особливо актуальною є проблема правового виховання в школах-інтернатах для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Вихованців шкіл-інтернатів цього типу можна поділити на дві групи: перша група - діти, котрі від самого народження перебувають у закладах громадського виховання; друга - діти, що потрапили сюди внаслідок певних негараздів у сім'ях.

Таким чином, ці діти виховувались у різних умовах, мають різний соціальний досвід, по-різному оцінюють норми права. Так, у дітей, які від народження виховуються у громадських закладах, є специфічні відхилення в розумінні прав і обов'язків людини, серед них поширені споживацькі погляди.

Діти, батьки яких засуджені або позбавлені батьківських прав, певний час перебували у криміногенному оточенні. Вони, як правило, негативно ставляться до закону. Найбільш зневажливе ставлення до закону є саме в таких вихованців, адже у своєму житті вони мали справу з аморальним оточенням і сприймали його погляди, вони нерідко були психологічно «ізолювані» від офіційних каналів інформації, тому підходять до правової інформації з точки зору вже засвоєних хибних суджень.

Нами виявлено основні дефекти правосвідомості учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування:

- недостатньо чітке розуміння вихованцями конкретних правових норм;
- нігілістичне ставлення до права, неусвідомлення несприятливих наслідків порушення закону;
- незнання законних способів вирішення конфліктів.

Специфічним недоліком правової свідомості окремих учнів є хибні уявлення про зміст правових норм. Вони визнають наявність низки заборон, але неправильно уявляють собі їх суть, наслідки невиконання. Багато з них упевнені, що за правопорушення відповідають лише дорослі, а неповнолітні

нібито звільняються від такої відповідальності. Вони не переконані в дієвості положення, що «незнання закону не звільняє від відповідальності тих, хто його порушує», нерідко не вміють зіставляти свої дії та вчинки з вимогами права. Коли їм доводиться давати правову оцінку конкретному правопорушенню, старшокласники виходять з власних уявлень про протиправне, що, як правило, ґрунтуються не на знаннях конкретних положень закону, а передусім на відомих нормах звичайного права.

Важливим показником рівня правової вихованості є мотиви правомірної поведінки, оскільки одні діють згідно з нормами з переконаності; другі - тільки тому, що побоюються можливого покарання; треті гарною поведінкою намагаються досягти своїх еґоїстичних цілей; четверті - тому, що їхню поведінку контролюють; п'яті звикли виконувати правила співжиття. Звісно, педагог мусить знати, якими мотивами керується учень, виконуючи норми закону і формувати в учнів нетерпиме ставлення до правопорушень і злочинності, прагнення взяти посильну участь у боротьбі з цими негативними явищами, вміння протистояти негативним впливам.

На підставі вивчення мотивів дотримання встановленого законом права ми вирізнили кілька груп вихованців.

I група - соціально активні вихованці. Правові норми виконують на основі сформованих переконань, бажанні керуватися правовими нормами і захищати їх.

II група - пасивні вихованці. Виконання правових норм для цієї групи старшокласників виступає наслідком пристосування до життєвих обставин, підпорядкування своєї поведінки до думки і дій оточуючих.

III група - вихованці, котрі в своїй поведінці не виходять за рамки закону через побоювання застосування до них покарання, втрати довіри друзів і педагогів або громадського осуду.

IV група - старшокласники, котрі своєю поведінкою демонструють недовіру і байдужість до виконання правових норм.

Для вихованців першої групи характерна активна правова поведінка. У них сформована переконаність у необхідності дотримання правових норм, що її як мотив можна схарактеризувати: «моральна згода з правом». Правова переконаність, ґрунтована на високих моральних критеріях обов'язку, відповідальності і совісті, стає дуже важливою силою правомірної поведінки. Соціальна активність особистості виявляється в конкретному ставленні до суспільно корисної діяльності. Розв'язання соціальних завдань, участь у житті колективу, суспільства, здатність висувати нові суспільні завдання і справи, брати на себе відповідальність за їх вирішення - ці ознаки визначають суспільну позицію людини, слугують основою виявлення громадянської зрілості особистості, її відповідальності.

Вихованцям другої групи притаманна пасивна поведінка. Вихованці цієї групи дотримуються норм права, проте в реальності їх поведінка не є результатом добровільного прийняття особистістю правових вимог, це пасивне їх дотримання, підпорядкування своєї поведінки думці оточуючих. У соціальній психології таку поведінку називають конформістською (від латинського слова *confortis* - подібний, відповідний). Цим терміном зазвичай іменують тиск групи на індивіда, внаслідок чого він приймає думку і позицію групи, щоб уникнути конфлікту з нею, нерідко конформізм припускає зовнішню згоду з групою при внутрішній розбіжності з думкою більшості.

Такий тип поведінки буває позитивним (соціально корисним), якщо мати на увазі дотримання соціальних норм поведінки; а також негативний (соціально шкідливим), якщо йдеться про підкорення антисуспільним поглядам і «традиціям».

Мотиви такої правової поведінки зумовлені пасивним ставленням людини до існуючого правового порядку; бажанням уникнути осуду з боку колективу, побоювання втратити довіру друзів або вихователів.

Хоча таку поведінку можна визнати соціально корисним явищем, оскільки вихованець дотримується правових норм, але вона не може бути зразком, без його активного ставлення до них.

Вихованці, яких ми віднесли до третьої групи, виконують правові норми через побоювання покарань. Саме в середовищі таких учнів найчастіше формуються суспільно небезпечні індивіди, які відхиляються від соціальних норм поведінки. Цей тип особистості характеризується крайнім раціоналізмом, вигодою від своїх вчинків: моральна основа йому невластива, оскільки головним обмеженням слугує страх. Саме тому така особистість являє собою об'єкт цілеспрямованого впливу, застосування всього комплексу виховних засобів і методів, щоб добитися дотримання нею правових норм у всіх життєвих ситуаціях.

Старшокласники, яких ми віднесли до четвертої групи, скептично ставляться до виконання правових норм, усією своєю поведінкою демонструють недовіру до закону.

Наші спостереження, бесіди з учнями і педагогами засвідчили, що вихованці не завжди вміють застосовувати одержані правові знання на практиці, давати правильну оцінку конкретним діям. Наприклад, учні не наважуються оцінювати як злочин обшукування їхніми ровесниками кишень, привласнення грошей, спричинення тілесних ушкоджень внаслідок застосування рогатки тощо.

Результати свідчать, що учні шкіл-інтернатів реально не уявляють соціальну роль закону, його значущість як регулятора суспільних відносин, а розглядають законодавство як систему численних заборон. Так, 40 % старшокласників вважають, що закони - це система заборон та переліку заходів покарання, 60 % вважають, що закон існує для того, щоб його дотримуватися [339].

Із бесід зі школярами ми переконалися, що вони дуже рідко замислюються над тим, як створюються закони, для чого, чому власне так, а не інакше вирішують певні питання, яку роль відіграють у житті суспільства і кожної людини, чому неприпустиме їх порушення.

Отже, особливості вихованців шкіл-інтернатів ставлять завдання розробки адекватного їхнім потребам і інтересам як особливої соціальної

групи змісту правового виховання, особистісно орієнтованого підходу при виборі методів виховних впливів, формування правових знань, системи вмінь і навичок практичного їх застосування; правової свідомості; ціннісних орієнтацій, ідеалів, переконань і мотивів правомірної поведінки. Завданням учителів і вихователів є забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та учнями, залучення останніх до активної участі у всіх видах навчально-виховної діяльності, до активної реалізації одержаних знань у повсякденному житті.

Ми розглядаємо правове виховання особистості в діяльнісному аспекті й детермінуємо його, а при цьому акцентуємо увагу на такі головні види діяльності учнів, як: спілкування, навчання та трудова, самотворча діяльність.

Сьогодні громадянські об'єднання та структури все більше набувають значення в Україні. Більше того: аби відчувати потреби учнів, студентів, вчасно відгукнутися на потреби суспільства, особливо необхідно залучати до системи розвитку освіти й науки громадськість. Причина в тому, що є багато питань, котрі без допомоги незалежних експертів, представників громадських організації, громадських рад вирішити неможливо [42].

Що стосується консолідованої участі держави й громадянського суспільства, то це - довший шлях: суспільству слід зрозуміти, що воно має брати активну участь у процесі навчання молодих людей. Відповідальність за це несуть всі. У громаді має виробитися розуміння цього.

С. А. Козлова наголошує на необхідності при ознайомленні дітей із соціальним світом формувати не лише знання, а й ставлення до себе, до інших людей, до подій соціального життя; створювати умови для активного залучення її до соціальної дійсності. Це дозволяє підвищити особистісну значимість для нового покоління того, що відбувається навколо. Одночасно уточнюються знання, корегуються та формуються оцінки, виробляються підходи до узагальненої системи поглядів, переконань, тобто закладаються основи світорозуміння та світогляду [154, с. 41].

Наприклад, в Росії в рамках підпрограми «діти-сироти» ініційовано створення в регіонах університетських комплексів, що включають школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків. До початку 2003 року, за даними Міносвіти РФ, вони працювали лише з обдарованими дітьми, серед яких практично не було дітей, що залишилися без піклування батьків [302].

Для дітей-сиріт раннє включення в систему університетського комплексу означає попадання в інше освітнє середовище. Тому можна говорити про відкритість школи-інтернату і доступу вихованців до різних освітніх ресурсів. Не всі вони підуть у ВНЗ, але загальна якість їх освіти може істотно піднятися за рахунок приходу в інтернатний заклад університетських викладачів, підвищення кваліфікації вчителів, спільного використання матеріально-технічної бази обох закладів. Введення передпрофільного і профільного навчання з використанням потенціалу ВНЗ забезпечує більш усвідомлений і обґрунтований вибір професії. Можливою дорогою здобування якісної освіти може стати послідовне навчання в установах початкової і середньої професійної освіти, що входять до складу комплексу.

В університетський комплекс можуть увійти і дитячі будинки. Багато дитбудинків, вихованці яких навчаються в загальноосвітніх школах, самостійно розробляють і реалізують програми професійного самовизначення і навчання на своїй матеріально-технічній базі. Це може стати основою кооперації між ВНЗ і дитячим будинком. Аналіз існуючого досвіду показує різні схеми входження шкіл-інтернатів до складу університетських комплексів - як їх структурний підрозділ, на основі договорів про співпрацю, спільну діяльність тощо. Взагалі це є одним із засобів вирішення питання про залученні інтернатних закладів до системи безперервної освіти.

Таким чином, вкрай важливо децентралізувати політику опіки соціально вразливих груп населення, максимально наблизивши її до

адресатів допомоги. Для цього треба передати відповідні функції принаймні на рівень муніципальних округів, закріпивши за ними стабільні джерела бюджетних доходів. Подібний маневр благотворно позначиться на думці населення про боротьбу, що проводиться, з соціальним неблагополуччям, дозволить залучити в даний процес представників громадськості [61, с. 68]. Крім того залучення різноманітних громадських установ дозволить розвантажити державний тягар.

Серед всіх відомих громадянських установ суспільства чільне місце посідають релігійні організації, особливо коли це стосується вирішення проблем соціального сирітства. Тому необхідно визначити участь релігійних організацій у здійсненні інтернатної освіти та виховання під час трансформації суспільства.

З початку створення системи виховання та освіти соціальних сиріт цією проблемою опікувалися перш за все релігійні організації. Така система закладена у самих принципах діяльності будь-яких релігійних систем. Перерва, яка була штучно створена у релігійному житті українського суспільства призвела до того, що всі питання, пов'язані із вихованням та освітою дітей-сиріт та соціальних сиріт полягали у відомстві держави. Сьогодні вже є зрозумілим, що держава несе відповідальність за систему піклування про сиріт, але не вирішує всі питання в цій сфері. Останніми роками з'явилися нові сили (партії, релігійні і суспільні організації), які готові узяти або вже взяли на себе значну частину турбот за дітей і прагнуть збільшити свій вплив на виховання і навчання, вибір форм улаштування дітей, а також на контроль і управління. Можна сказати, що останніми роками з'явилися ознаки переходу від державно-суспільного устрою дітей до державно-суспільно-церковного [154, с. 205].

Тема єдності трьох складових: релігії, суспільства і держави, представляється воістину неосяжною і окремо в їх вельми складній і неоднозначній взаємодії у сучасному світі. Вплив релігії на людей очевидно і поза сумнівом, і суспільство сприймає цей вплив. У свою чергу, більшою чи

меншою мірою від суспільства залежить позиція держави, яка встановлює законодавчим шляхом положення і умови діяльності релігійних організацій, оскільки обов'язок держави полягає в тому, аби забезпечити реалізацію права громадян на свободу релігії, свободу совісті і переконань, при цьому не допустити використання релігії в протизаконних цілях, на шкоду національній безпеці країни, правам інших людей [127, с. 34].

Загальноновизнано, що, як правило, релігія несе віруючим людям добро, світло істини, піднесену мораль, красу мистецтва і що релігія - частина культурної надбудови суспільства. Відродження релігійного життя в Україні поєднується з тим, що затверджується цінність особистої релігійної свободи людини.

Після того, як церква дістала можливість відкрито працювати з населенням, добродійну допомогу дітям і дитячим будинкам почали надавати представники різних релігійних конфесій. Більш того, з'явилися притулки при православних церквах і монастирях, проте таке влаштування дітей поки що не підкріплене спеціальною законодавчою базою.

Держава забезпечує потреби дитини в їжі, помешканні, тобто задоволення її фізичних потреб. Більш високим щаблем потреб виступає потреба в самореалізації, що характеризується активною участю особистості в таких сферах життєдіяльності, як освіта, відпочинок, релігія, отримання естетичного задоволення, тощо. Сучасна система утримання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування переважно задовольняє усі перераховані потреби дітей, окрім релігійної самореалізації, оскільки законодавством України проголошено розмежування релігійного і світського виховання. Відсутність у вихованців можливості релігійної самореалізації (за власним вибором або національністю) може бути одним із факторів виникнення в дітей проблем морального характеру.

Таким чином, у світлі сьогодення важливим є створення та участь вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в дитячих та релігійних організаціях

за інтересами. Крім того, у зв'язку зі спрямованістю державної політики на полікультурне виховання громадян України, актуальною є проблема задоволення релігійних потреб дітей залежно від їх походження та прагнень. [215, с. 78]

Нашим законодавством встановлено дві форми релігійних об'єднань: релігійні групи і релігійні організації. Перші створюються і діють без державної реєстрації і не мають правочинності юридичної особи. Другі, тобто організації, створюються громадянами, числом не менше 10, підлягають державній реєстрації, набувають правочинності юридичної особи в рамках свого статуту і окрім релігійної (богослужбової) діяльності мають право вести добродійну, культурно-просвітницьку, підприємницьку діяльність, створювати відповідні організації і установи [127, с. 34].

Річ у тому, що релігія є складним соціальним утворенням, що включає релігійну свідомість, релігійний культ, релігійні організації. У словниках пишуть, що релігія - «одна з форм суспільної свідомості - сукупність містичних вистав, що ґрунтуються на вірі в надприродні сили і істоти (богів, духів), які є предметом поклоніння [341, с. 301]».

Релігію, на жаль, використовують в політичних цілях, в протизаконній діяльності. Іслам в тій його частині, як ваххабизм, з його фанатизмом, агресивністю не може не викликати занепокоєння світової спільноти, оскільки це супроводжується терористичними проявами. Не мирним цілям служить релігійна експансія, її використовують як один із засобів в державному протистоянні, як силу негативного впливу на суспільство. Наша держава також слабо протистоїть натиску зарубіжних релігійних організацій, їх впливу на людей, руйнуванню їх духовності. Релігійна експансія - це політика, яка загрожує національній безпеці нашої країни. Місіонерська діяльність зарубіжних релігійних організацій, місій, центрів, фондів, інститутів, що мають в своєму розпорядженні фінанси і сучасні засоби комунікацій, захоплює свідомість людей, розкладає їх моральні засади і таким чином реалізує геополітичні цілі [127, с. 37].

Тому говорити тільки про позитивний вплив релігійних організацій є неправильним. Нормативна невизначеність у суспільстві посилює ризик конфлікту із соціальними інститутами та обумовлює дезорієнтацію та аномію. Наступна за цим соціально-психологічна напруга спрямовує зростання ірраціональних форм поведінки молоді, таких, як негативні афективні форми соціальної поведінки - агресія, заглиблення в себе чи віртуальний світ, спроба вирішити проблеми через відхід від них [119, с. 110]. Така форма поведінки часто призводить до потрапляння до рук різноманітних сект, релігійних шахраїв тощо. Вихованці інтернатних закладів, які майже ніколи в житті не стикалися з офіційними релігійними організаціями та течіями не можуть адекватно оцінювати загрози з боку нелегальних та псевдорелігійних течій та установ.

Соціологічний аспект виховання особистості віддзеркалює єдність виховання та способу життя [128, с. 79]. У випадку з вихованцями інтернатних закладів освіти виховання і спосіб життя стають нерозривними, бо протікають одночасно в одній установі, під впливом тих самих агентів. Тому так важливо поширення переліку цих агентів впливу. Релігійні організації можуть стати додатковим моральним чинником соціалізації та виховання, не на рівні залучення до якоїсь віри, а принаймні на рівні формування загальнолюдських цінностей, прилучення до милосердя, благодійності. Взагалі-то, багато дослідників [302, с. 8] визначають у вихованців інтернатних закладів відсутність самостійності та деякий споживацький світогляд у вигляді установки на пасивне отримання від когось (як правило держави) певних суспільних благ. Залучення їх самих до благодійної діяльності через релігійні організації допоможе згладити таку світоглядну установку, бо за таким сценарієм вихованець інтернатного закладу сам стає суб'єктом благодійної діяльності, а не об'єктом, вчиться співчуттю, добродійності, взаємодопомозі.

Благодійництво завжди відігравало значну роль у розвитку інтернатної освіти та виховання. Історія української благодійності - складова і невід'ємна

частина національного минулого. Її витoki та поширення нерозривно пов'язані з етногенезом і культурогенезом в Україні й особливо з прийняттям християнства (988 р.). З утвердженням останнього та заснуванням церковної організації поширилося цілеспрямоване опікування знедолених і немічних. Релігія стала рушійною силою розвитку доброчинності, яка визнається нормою християнської моралі й втіленням чеснот справжніх її представників. У середні віки та нові часи церква і зокрема монастирі були центрами соціальної допомоги знедоленим і незаможним, виконуючи три основні функції: забезпечення нужденних грошима й натуральними продуктами (милостиня), а також лікування та навчання [87, с. 43].

Така благодійність церкви, крім релігійних мотивів, обумовлювалася відповідними постановами. Так, уже Церковний статут 996 р. покладав опіку хворих, інвалідів, жебраків й інших соціально незахищених категорій населення на духовенство, визначивши десятину на утримання монастирів, церковних храмів і лікарень та притулків при них. Не випадково в сучасних словах «сестра милосердя» й «брат милосердя» збереглася пам'ять про те, що першими людьми, які присвятили себе благородній справі догляду за знедоленими, були ті, хто прийняв чернецьку обітницю.

На сьогодні освітні послуги таким дітям здебільшого надаються в закладах інтернатного типу, що призводить, як це було зазначено вище, до зниження соціальної компетентності цих дітей, їх соціальної дезадаптації в подальшому житті. Нові підходи тісно пов'язані зі зміною концептуальної моделі освіти в закладах інтернатного типу на соціальну модель, у контексті якої особи з певними вадами характеризуються як незахищена, найбільш уразлива соціальна група з особливими потребами, у тому числі й освітніми. Характерним для соціальної моделі є прагнення залучити цих дітей до загальноосвітнього простору, здійснити диференційований підхід для задоволення їхніх освітніх потреб, розширити коло фахівців, які забезпечують якість освіти, підтримку дітей та їхніх сімей у різних сферах життя [199, с. 5]. Тому благодійна діяльність комерційних та некомерційних

структур повинна бути спрямована, перш за все на створення можливості доступу до освіти та отримання професії.

Демографічні дані свідчать, що, вступаючи до школи, близько 80% дітей мають ті чи інші порушення стану свого здоров'я. Серед хронічних захворювань домінують хвороби нервової системи та органів чуттів. Ці фактори зумовлюють зниження соціальної і психічної адаптації в понад 20% так званих нормальних дітей і підлітків. Наведені показники свідчать про стандартність форм роботи загальноосвітніх навчально-виховних закладів: традиційна орієнтація педагогів на здорову дитину, а звідси й відповідне психічне, інтелектуальне навантаження, недиференційований зміст навчання (програми, підручники), недостатня інформованість майбутніх педагогів щодо специфіки роботи з дітьми, які не відповідають еталонним уявленням про розвиток нормальної дитини, тощо. Це спонукає до роздумів про роль суспільства та громадських, благодійних організацій в забезпеченні нормального життя дітей з функціональними обмеженнями [199, с. 3]. На жаль, сьогодні склалося у суспільстві досить специфічне уявлення про благодійну діяльність.

Це підтверджується тим фактом, що в більшості своїй люди розуміють під благодійністю матеріальну допомогу незаможним верствам населення. Причому існує стійка думка, що більш за всіх мають потребу у допомозі вихованці дитячих будинків. Проте, чого потребують діти-сироти і що необхідне для того, щоб надати їм реальну допомогу, можуть сказати лише одиниці - ті люди, які знають про їх життя не з чуток.

Кожна компанія, що поважає себе, має можливість і бажання займатися благодійністю, як правило, насамперед допомагає дітям-сиротам. Це або шефство над дитячим будинком або будинком дитини, дарунки дітям на новий рік, акції на день захисту дітей, або просто перерахування певної суми грошей на потреби того або іншого інтернатного закладу. Не поступаються їм і громадські (добродійні) організації, які останнім часом проводять різні акції збору речей, книг, іграшок для дитячих будинків.

Проте такого роду акції, так само як і фінансова допомога дитячим будинкам, а також святкові дарунки дітям-сиротам, відносяться до розряду неефективної добродійності. Особливо, якщо спонсори і благодійники не відстежують цільове використання пожертвувань, не досліджують, яка віддача від їх соціальних інвестицій. На думку ряду експертів, сьогодні дітей-сиріт потрібно не просто нагодувати, одягнути або відремонтувати їх спальні, набагато важливіше привнести в роботу з ними бізнес-технології, які забезпечать ефективні шляхи вирішення конкретних проблем. До їх числа відносяться програми з родинного влаштування дітей-сиріт, з адаптації випускників інтернатних закладів до життя в соціумі, їх працевлаштуванню або стипендіальні програми для молодих людей, які хочуть продовжити освіту.

Всі міжнародні і місцеві дослідження, а також досвід роботи з дітьми-сиротами говорять про те, що для більшості випускників інтернатних закладів характерні утриманство, нездатність застосовувати на практиці отримані знання, невміння орієнтуватися в соціумі і взаємодіяти з ним, нерозуміння матеріальної сторони життя, підвищена навіюваність, схильність до асоціальної поведінки, завищена або занижена самооцінка [301] і так далі. Тому добродійність з розряду неефективної, не лише не допоможе цим дітям адаптуватися в суспільстві, але і, як правило, допомагає закріплювати утриманський настрій і споживацьке відношення до життя.

У цьому сенсі дуже позитивно, що в нашому співтоваристві з'являються соціально відповідальні організації, які в своїй добродійній діяльності орієнтуються на ті результати, які будуть корисні, перш за все, дітям. Основна мета таких добродійних (як правило, освітніх) проектів - розвиток всіх сфер духовної життєдіяльності дитини і підлітка: емоційною, вольовою, комунікативною, пізнавальною в процесі формування і розвитку навичок навчальної і трудової діяльності, ведення повсякденного життя, догляду за собою, спілкування, проведення вільного часу, уміння обговорення і аналізу різних варіантів рішень.

Філантропія має бути розумною, безсумнівно, дбайливою і ніколи марнотратною. Найбільші приватні благодійні фонди США не випадково носять імена знаменитих підприємців та фінансистів Рокфеллера, Карнегі, Форда, Сороса. Ці люди зуміли застосувати свої знання та талант для досягнення успіху в економічній діяльності. Але їх філантропічна активність не була би настільки успішною, як би вони просто щедро ділилися заробленим прибутком, а не розподіляли би засоби, користуючись тими ж принципами раціональності, які виправдали себе у справі здобуття коштів [13, с. 52].

Зрозуміло, що зі збільшенням масштабу благодійної діяльності важливість прагматичних критеріїв особливо зростає. Безумовно, будь-який фонд має керуватися законом і не братися за завдання, які не відповідають філантропічним цілям, уникати занадто тісних стосунків і тим більше непрозорих зв'язків з конкретними суб'єктами бізнесу, зводити до мінімуму адміністративно-операціональні витрати, бути повністю підзвітними державі та відкритими для громадськості. Такими є загальні та звичайні вимоги до діяльності фондів, аналогічні вимогам, які висуваються фактично до будь-якої недержавної та некомерційної організації.

Однак благодійній діяльності заважають також неадекватні суспільні уявлення. Однією з вад соціальної оцінки інтернатних закладів та їх діяльності є упередження обивателів відносно сирітства. Особливе значення має формування образу дитини-сироти в засобах масової інформації, кінофільмах і літературі: з одного боку, бідне і голодне дитя, яке всіма кинуте і забуте; з іншого - агресивний, з поганою спадковістю, схильний до девіантної поведінки підліток. Відчуття звичайної людини відносно такого образу - суміш жалості, презирства і побоювання.

На основі матеріалів опитування, отриманих Центром соціології РАО в 2005 р., виявлені і згруповані в 7 блоків соціальні стереотипи про дітей-сиріт: 1) сироти - діти з поганою біологічною спадковістю і генетичною схильністю до різних вад у розвитку, у тому числі схильністю до прояву різного роду

девіацій (алкоголізму, наркоманії, крадіжок - 37,2% думок; 2) діти-сироти схильні до психічних відхилень (16,3%); 3) у дітей-сиріт погане фізичне здоров'я і схильність до хронічних захворювань - 16,0%; 4) 12,6% висловів фіксували їх схильність до прояву асоціальної поведінки; 5) понад 7% респондентів упевнені, що вихованці інтернатних закладів погано адаптуються до соціального середовища; 6) «невдячність» - більше 5% опитаних; 7) соціальні сироти - «бідні», «нешасні, кинуті діти» - думка 10,2% респондентів [254, с. 14 - 15]. Перераховані установки вельми поширені, причому це свідчить про негативний соціальний портрет дітей-сиріт, що існує в громадській думці. Суспільство неохоче приймає таких дітей, сприймаючи їх як додаткове навантаження і навіть загрозу для нормального функціонування соціуму. В цілому, можна сказати, що в суспільстві існують амбівалентні (суперечливі) стереотипи відносно соціальних сиріт, і переважає практика делегування відповідальності за виховання сиріт державі. Таке ставлення дійсно зводить благодійність до соціального тягаря чи можливості зловживати податковими пільгами тощо.

Ще чверть століття назад чехословацькі учені І. Лангмейер і З. Матейчик відзначали, що ізоляція дітей від стимулюючого соціального середовища і сепарація, припинення соціальних зв'язків, що створилися, ведуть до того, що найважливіші їх потреби залишаються незадоволеними. Соціальна стигматизація в інтернатних закладах все більше стає предметом уваги дослідників, підкреслюється їхніми вихованцями і випускниками. Обговорюючи проблеми дітей в інтернатних установах, британський учений К. Байт писав: «Вони відрізняються від інших дітей внаслідок великої кількості різних стигматизуючих процесів, які відчуються ними в школі, в стосунках з сусідами, з «прилюдним світом» соціальних служб, вочевидь, тому, що вони виключені фізично або психологічно зі своїх сімей [16, с. 57]». Тому благодійність повинна бути спрямована, перш за все на створення соціальної ситуації, коли дитина не відривається від загального середовища, не відчуває себе відстороненою від інших. Дитина не повинна відчувати себе

особливою, такою, якій із жалю допомагають, бо це призводить до дезадаптації в майбутньому.

Одна з найважливіших проблем випускників інтернатних закладів - це процес переходу від опіки до незалежності. Вони стикаються з проблемами житла, пошуку роботи, організації побуту, дозвілля, взаємодії з іншими людьми, здобуття медичної допомоги, створення і збереження власної сім'ї і багатьма іншими. Після випуску колишні вихованці продовжують зберігати соціальні зв'язки переважно в своєму середовищі, роль сироти часто реалізується протягом всього життя. На думку І.Б. Назарової, «дуже часто діти-сироти не ототожнюють себе з суспільством, довколишніми людьми, а протиставляють себе йому. Здобуваючи освіту, спеціальність, створюючи сім'ю, народжуючи дітей і виховуючи внуків, вони продовжують називати себе сиротами, підтверджуючи теорію про те, що приналежність до групи - це доля [154, с. 207]».

Таким чином, необхідно зробити висновок, що сучасний стан у справі соціального піклування дітей своєрідний в тому плані, що в даний час відбувається перехід від чисто державної системи до системи, що включає суспільну добротність. Тобто якоюсь мірою ми повертаємося до дореволюційного механізму піклування, зберігаючи в той же час елементи, вироблені в період радянської влади. Лише консолідація зусиль громади, підтримка державних та недержавних структур, причетних до долі дітей соціально незахищених категорій, забезпечить вирішення зазначених проблем та знайде шляхи їх подолання. Залучення до діяльності громадських та релігійних організацій сприятиме формуванню у вихованців інтернатних закладів тих соціальних якостей, яких бракує для ефективного функціонування в сучасному світі.

Криза, що охопила всі сторони життя українського суспільства, з одного боку, різко загострила соціальні протиріччя й призвела до істотного збільшення соціально незахищеного дитячого населення. З іншого боку, кризові явища не могли не відбитися на матеріальних, лікувальних і

педагогічних можливостях інтернатних закладів, що мають справу з дітьми, які потребують соціального захисту. Частина інтернатних закладів була закрита, виникли гострі проблеми з фінансуванням, матеріальним забезпеченням, з'явилися сумніви щодо доцільності їхнього існування.

У першій половині 90-х років почалася реорганізація інтернатних закладів України. У 1995 р. створюється новий тип інтернатних закладів - дитячий будинок змішаного типу, у якому діти-сироти дошкільного й шкільного віку з однієї сім'ї утримуються й виховуються разом. У цілому кінець ХХ століття та початок ХХІ століття характеризується організаційним удосконаленням інтернатних закладів освіти, зростанням кількості спеціальних шкіл-інтернатів, упровадженням у педагогічний процес інноваційних технологій, створення ефективного управління навчально-виховним процесом.

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ТА ЛІКУВАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОЦЕСУ В ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Навчання вихованців організовувалося з перших місяців існування дитячих будинків. Педагоги прагнули перевірити знання дітей і розподілити їх по класах, проте різниця у знаннях була надто великою, тому навчання проводилося індивідуально.

Зважаючи на те, що до дитячих будинків прибували неграмотні або напівграмотні діти, і орієнтуючись на завдання, які педагогічні колективи ставили на той час: дати вихованцеві не лише грамотність, але й «все багатство його практичного досвіду, весь величезний запас сил, вже загартованих в життєвій боротьбі, перетворити в систему чітких уявлень про світ і про можливості в світі [173, с. 18]».

У перших документах про освіту була запропонована система організації педагогічного процесу в дитячих будинках, яка наближалась до комплексної системи навчання. У цих програмних документах всі настанови щодо навчання й виховання дітей мали чітко виражений педоцентричний характер і спиралися на такі методологічні принципи: взаємозв'язок дитини і природи; організація навчання дітей на основі їхніх потреб та ідей саморозвитку; велика роль гри, розваг, відпочинку як провідних факторів виховання дитини; трудові засади діяльності дитячого будинку та зв'язок з життям.

Саме в цей час, з осені 1922 року, в школах країни почав упроваджуватися комплексний метод навчання. Щоб включити вихованців у процес активного пізнання, у дитячих будинках, колоніях розроблялась ціла система заходів: анкетування вихованців стосовно цікавих для них тем, виявлення бажань дізнатися про певні проблеми; групова робота над

підготовкою доповідей за обраними темами, яка передбачала не лише опрацювання літератури, але й збір відомостей на екскурсіях, у господарстві; представлення результатів роботи у трьох формах - числовій, словесній і художній. Спільна творча робота вихователів і вихованців завершувалася творчою розробкою різних тем.

Весною і влітку заняття не проходили - весь час відводився на сільськогосподарські роботи.

З 1921 до 1928 року Народний комісаріат освіти щорічно видавав спеціальні «Порадники соціального виховання», де вміщувалися директивні матеріали про освіту і виховання в Україні, положення і статuti окремих типів дитячих закладів, програмні та методичні матеріали. «Порадник» був головним джерелом, звідки учительство брало настанови щодо організації навчально-виховної роботи в дитячих будинках, дитячих містечках та школах-комунах. Так, у «Пораднику» 1921 року видання наголошується, що основною формою соціального виховання дітей є дитячий будинок. У центрі уваги - «живі сприймання зовнішнього життя, активність дітей, їх творчість, переживання емоційного характеру, потреба в грі та різноманітній праці. Центральне місце посідає не мова, арифметика чи інша наукова дисципліна, а те, що оточує дітей. Але й те, що оточує, повинно поставати перед дітьми, маючи вихідною не уяву вихователя, а природний розвиток дитини [190, с. 185]».

У «Пораднику» видання 1922 року розкриваються загальні підходи до організації навчання та змісту освіти, які свідчать про рух ідей у напрямі комплексності навчання дітей у дитячих будинках. Зокрема, зазначалося: «В центрі уваги і зусиль системи стає жива дитина, її нормальний ріст і нормальний розвиток, задоволення усіх психофізичних потреб дитини як біологічної особи, як самодостатньої істоти, що стоїть на певному ступені біологічних сходинок, нарешті, турбота про охорону її праці [190, с. 186]».

Такі педоцентричні тенденції та ідеї лягли в основу комплексного підходу в навчанні й вихованні дітей дитячих будинків у перші роки їх

розбудови. Самі ж комплексні програми почали широко застосовуватись у 1924/25 навчальному році, причому «процес переходу на комплексову систему праці був майже стихійним. Керівні методичні органи були надто обережні в цій справі [190, с. 187]».

У 1925 році Всеукраїнська нарада інспекторів народної освіти затвердила обов'язковість комплексного навчання у всіх закладах соціального виховання.

Комплексні програми з цього часу спирались і орієнтувались на дитячий комуністичний рух як основу соціального виховання. Тому вчителі шукали методологічного забезпечення навчально-виховної роботи в цьому напрямі. Вони почали включати питання структури та методів роботи політичних організацій до дидактичного матеріалу комплексів.

Комплексне навчання було характерно для «трудової школи», саме дитячий будинок 20-х років був спрямований на таку школу, а коли ця школа почала змінюватись (директивно) на «школу навчання», то, природно, відійшли і комплекси.

Пошук шляхів забезпечення учнів систематичними науковими знаннями привів до організації додаткових занять за предметною системою.

У результаті перегляду системи навчання, творчих пошуків дитячі будинки згодом переходять на предметне навчання. Комплексні програми чинні лише в початкових класах. Вивчаються предмети: арифметика, письмо, читання, суспільствознавство, природознавство, географія, основи сільського господарства, малювання.

Наркомос України і його органи на місцях приділяли велику увагу перетворенню змісту навчання і виховання учнів у дитячих будинках, керуючись «Декларацією про соціальне виховання дітей», в якій намагався довести, що в установах соціального виховання освіта і навчання повинні бути складовою частиною виховання. У цьому документі було оголошено продуктивну працю і трудове виховання дітей основою навчально-виховної роботи дитячих будинків.

Керівні працівники Наркомосу України самі ще не уявляли чітко завдань, змісту і форм трудового виховання. В педагогічній науці тоді це питання ще не було розроблено, досвід роботи в закладах освіти у цій галузі був ще незначний. Передове вчительство і працівники органів освіти намагались використовувати досвід трудового виховання і суспільнокорисної праці вихованців дитячих притулків ХІХ - початку ХХ століть, а також учнів шкіл 1917-1920 рр.

Педагогічні працівники прагнули наблизити навчально-виховний процес до життя, залучити дітей до продуктивної праці, яка проявлялась у різних формах. Так, діти старшого віку, працювали на земельних ділянках, садах, ремонтували приміщення та меблі, виготовляли наочні посібники, допомагали в обладнанні клубів, хат-читалень, бібліотек. Широко впроваджувалося самообслуговування. У багатьох дитячих будинках створювались різні майстерні, в яких вихованці вивчали ремесла: теслярське, гончарне, кравецьке, шевське та ін.

Згідно з першим навчальним планом, виданим влітку 1920 року, в дитячих будинках вивчалися математика, рідна мова, природознавство, фізика, хімія, географія, історія, краєзнавство, малювання і ліплення, ручна праця, ігри і фізичні вправи, співи [70, с. 54].

Під час засвоєння математики, природознавства, географії вихованців навчали виготовляти наочні прилади, проводити вимірювання землі, знайомили з виробничими процесами на підприємствах та в сільському господарстві, із знаряддями праці.

На уроках краєзнавства, мови, літератури, історії, географії вчителі намагались проводити більше бесід, вчили дітей складати конспекти, виготовляти прилади, малювати, складати таблиці, схеми, діаграми і т.д. Домашніх завдань не давали, тим більше, що підручників було мало.

В деяких дитячих будинках заняття відбувались п'ять днів на тиждень, а в суботу і неділю проводилась так звана «клубна робота». В ці дні вихованці займались суспільнокорисною працею, брали участь у роботі

різних гуртків, в екскурсіях і походах, готувались до свят, читали книги, розучували вірші та пісні, випускали стінні газети.

Особливо велику суспільнокорисну роботу діти проводили влітку в період так званих «клубних занять», де створювалися виробничі бригади, технічні та агробіологічні гуртки.

Присутність педагогічних працівників у дні «клубної роботи» була обов'язковою.

Щодо методів і форм навчання та виховання дітей у дитячих будинках того часу мало, звичайно, багато хиб, які призводили до зниження рівня знань учнів, але в той же час було багато нового і цікавого: намагання активізувати навчальний процес, приблизити його до життя, до інтересів дітей, залучати їх до участі в проведенні різних форм навчальної роботи. Оскільки учням не давали домашніх завдань, не перевіряли їх виконання на уроках, не виставляли оцінок, то переведення учнів до старших груп проводилось на основі письмових звітів учителів про свою роботу, в яких вказувалося, що учні вивчали протягом навчального року, як вони відвідували заняття, як ставились до них, до гурткової роботи, яку участь брали в суспільнокорисній праці тощо [70, с. 59].

Розвиток закладів суспільного виховання в 20-30-і роки не міг відбуватися без поліпшення організаційних форм і методів навчання та виховання дітей, без удосконалення навчальних планів, програм і підручників. Передовим учительством, кращими працівниками органів народної освіти, викладачами педагогічних навчальних закладів, ученими проводилась у цьому плані значна робота.

Крім звичайних занять учителів з учнями у класі (пояснення матеріалу, проведення бесід, використання наочних посібників), широкого розвитку набули такі форми навчальної роботи, як різні види ручної праці дітей молодших груп: ліплення, вирізування, вишивання, в'язання, лозоплетіння тощо.

Учні V-VII класів виконували завдання з окремих навчальних

предметів у кабінетах і лабораторіях, у майстернях і робочих кімнатах, на дослідних земельних ділянках та метеорологічних майданчиках.

У той період набуло розвитку поєднання індивідуальних і колективних форм роботи вихованців дитячих будинків у процесі навчання; самостійна робота учнів з підручником і книгою; проведення практично-лабораторних робіт, виробничих екскурсій; розвиток краєзнавчої роботи, вивчення історії, природних ресурсів, культури, побуту і народної творчості місцевого населення; великий інтерес до вивчення творів вітчизняних та зарубіжних письменників, художників; прагнення надати вивченню математики, фізики, хімії та природознавства політехнічного характеру; створення навчальних кабінетів, лабораторій, кутків природи, шкільних музеїв; творчі пошуки форм обліку знань учнів - письмові роботи, звіти, заліки, відзиви і характеристики вчителів на вихованців.

У «Пораднику соціального виховання» для кожної групи вихованців визначався перелік робіт. Облік виконання завдань проводили вчителі, яким допомагали комісії з учнів. Виконання робіт фіксувалося вчителями і старостами груп у спеціальних журналах.

У кожній класній кімнаті були спеціальні куточки (вітрини), де вивішувались відомості про виконання учнями завдань за тиждень, декаду, місяць. Кращі роботи учнів відбиралися для різноманітних виставок і конкурсів. У 1928/29 навчальному році, у зв'язку з підготовкою до Всесоюзної педагогічної виставки 1930 р., в окружних і районних центрах України вперше були проведені огляди (конкурси) кращих учнівських робіт [38, с. 108].

У 20-30-х роках у дитячих будинках України викристалізувався перший досвід трудового виховання і політехнічного навчання учнів, який набув розвитку в інших загальноосвітніх закладах освіти лише у 50-60-і роки. Питання трудового виховання і політехнічного навчання вихованців дитячих будинків, містечок, комун та колоній у ті роки були в центрі уваги державних органів народної освіти та педагогічних колективів. Хоч не завжди ці

питання розв'язувались правильно, все ж потрібно віддати належне тому величезному ентузіазму і творчій ініціативі кращих педагогів, які вклали багато сил і енергії в трудове виховання безпритульних дітей та підлітків, дітей-сиріт та дітей з вадами у фізичному чи психічному розвитку.

Незважаючи на ряд помилок у справі політехнізації закладів суспільного виховання дітей в Україні, особливо на початку 20-х років (ремісництво, кустарництво, передчасна професіоналізація), потрібно віддати належне трудовій підготовці вихованців і здобуття ними певної професії.

В умовах роботи дитячих будинків належним чином почали розвиватися різні форми позакласної і позашкільної роботи з вихованцями. Ініціаторами та організаторами позакласної роботи з дітьми були вчителі та вихователі, комсомольські та піонерські організації дитячих будинків. В організаційному плані всією цією роботою займалися органи дитячого самоврядування - учнівські комітети (учкоми), старостати груп.

Найпоширенішими формами позакласної роботи були такі: робота старостату групи - контроль за санітарним станом приміщення і вихованців, художнє оформлення робочих кімнат, випуск стінних газет, облік відвідування занять, проведення зборів; робота учкому - проведення загальних зборів вихованців; святкових заходів, зв'язок у роботі з педагогічною радою; робота гуртків, спортивних секцій, культурно-масових заходів; суспільнокорисна робота на присадибних ділянках та самообслуговування.

Найпоширенішими формами позашкільної роботи вихованців дитячих будинків були: проведення краєзнавчих екскурсій у ліс, до водоймищ, у музеї, туристські походи; культпоходи дітей у села з доповідями, концертами, розповсюдженням газет; проведення вечорів відпочинку в клубах, сільбудах, хатах-читальнях, червоних кутках; проведення масових спортивних ігор і військово-спортивних походів; робота добровільних дитячих товариств МОДР, Тсоавіахім, Червоного хреста та ін.

У 30-40-і роки в дитячих будинках України активно створювались

гуртки за інтересами, перш за все, гуртки художньої самодіяльності: музичні, хорові, драматичні, хореографічні, а також малювання, ліплення, художньої вишивки, якими керували вихователі, студенти педагогічних та мистецьких навчальних закладів. Великого значення в дитячих будинках надавалося фізичному вихованню дітей. Постійно проводилася ранкова гімнастика, загартування дітей. Вихованці постійно займалися різними видами спорту. Між групами, загонами, а також між дитячими будинками проводилися змагання з легкої атлетики, футболу, волейболу, лижного спорту, часто організовувались туристські походи.

У дитячих будинках працювали спортивні секції гімнастів, легкоатлетів, футболістів, волейболістів, юних стрільців, юних вершників та ін. Програма спортивного виховання і спортивних секцій для вихованців старшого віку була пов'язана з початковою і допризовною військовою підготовкою.

У 30-х роках в деяких великих містах України було створено дитячі технічні станції, а в багатьох містах, сільських, районних центрах - дитячі агробіологічні станції. Саме ці станції стали осередком позашкільної роботи з вихованцями дитячих будинків. У дітей розвивались нахили до військово-технічних спеціальностей: авіатехніка, автотехніка, радіотехніка, хімія, військова справа.

Агробіологічні стації спрямовували свою діяльність на підготовку дітей до роботи у новостворених колгоспах та радгоспах.

Трудова підготовка у дитячих будинках проводилась з двох напрямів: робота в майстернях і робота у сільськогосподарському виробництві.

Майстерні відкривались при всіх дитячих будинках, але не всі вони були належно обладнані, працювали без плану і програм. Деякі майстерні взагалі не працювали за відсутності матеріалів і відповідного фінансування.

Дитячі будинки, які розташовувались у сільській місцевості і невелика частина у містах, мали земельні ділянки, де вихованці займалися вирощуванням сільськогосподарської продукції та проводили досліди.

Не меншого значення, ніж трудовому, надавалось суспільно-політичному, військово-патріотичному вихованню. Перш за все, проводились екскурсії на виробництво, в музеї, театри, виставки, організовувались зустрічі з партійними і комсомольськими працівниками, ветеранами революцій, учасниками бойових дій, передовиками виробництва і т.д.

До 1940 року були створені всі умови для того, щоб діти отримували відповідну освіту та підготовку до трудової діяльності. Більшість вихованців (88%) навчались у масових школах 1 та 2 ступенів і незначна їх частина (7%) в школах при дитячих будинках. Близько 5% дітей не відвідували школу взагалі з різних причин: відсутність одягу, взуття, перенаповнення шкіл, віддаленість шкіл, наявність тільки шкіл 1 ступеня, переростки.

Шкільне навчання складало в той час одну, але далеко не головну частину навчально-виховної роботи в дитячому будинку. Воно будувалось на основі трудового навчання у зв'язку з підготовкою вихованців до навчання в ремісничих училищах, технікумах або їхньої виробничої діяльності.

У дитячих будинках важливою формою роботи була організація підготовки домашніх завдань. Під час підготовки уроків використовувалися необхідні наочні посібники, систематично проводились індивідуальні заняття. Така робота у всіх групах погоджувалася з вчителями шкіл. Відвідуючи заняття в школі, вихователі цікавилися відповідями своїх вихованців, їх поведінкою. Вчителі у свою чергу були присутні на заняттях у групах дитячого будинку, на зборах вихованців, брали участь у проведенні засідань, вечорів, свят. Кожної чверті проводили загальні збори дітей, на яких влаштовували виставки кращих зошитів, альбомів, малюнків, технічних моделей.

Кращі вихователі організовували підготовку домашніх завдань так, щоб діти уміли самостійно вирішувати задачі з математики, фізики, хімії, опираючись на засвоєні в школі знання. Особливу увагу приділяли дітям-першокласникам. Під час відвідування школи та уроків, вихователі з'ясовували, яким розділам необхідно приділити особливу увагу у процесі

самопідготовки. Така спільна робота учителя і вихователя заповнювала наявні прогалини у знаннях дітей. Об'єднанні педагогічні ради, методичні засідання і участь вихователів у роботі предметних секцій у школі - всі ці форми роботи увійшли у практику спільної діяльності дитячих будинків і шкіл у 40-і та 50-і роки.

Методична робота у дитячих будинках проводилась у формі кущових методичних об'єднань, яких було кілька в кожній області. Вся робота проводилась за планами, які складались кабінетами дитячих будинків при Інститутах удосконалення учителів. Всім розсилалась орієнтовна тематика на основі якої на засіданнях методоб'єднань обговорювалися питання:

1. Спільна робота вихователя і вчителя з вихованцями, які не встигають;
2. Прищеплення дітям навичок самостійної роботи у процесі виконання домашньої роботи;
3. Трудове навчання у дитячому будинку відповідно до програм Міністерства народної освіти України;
4. Підготовка до сільськогосподарської праці у весняно-літній період;
5. Спільна робота вихователів і старших піонервожатих;
6. Досвід виховання свідомої дисципліни;
7. Виховання чесності та правдивості у дітей;
8. Методи і форми позашкільної роботи з вихованцями;
9. Режим роботи у літній період і оздоровлення дітей.

В дитячих будинках згідно з річним планом щомісячно проводились методичні наради, на яких слухались доповіді, обговорювались заходи, проходили читацькі конференції.

У 50-і роки регулярно проводились спільні методичні ради дитячих будинків та шкіл. Вихователі відвідували всі педагогічні ради школи, де вирішувались питання співробітництва школи і дитячого будинку, висловлювались думки та побажання.

У цей час при дитячих будинках почали створюватись опікунські ради, перед якими були поставлені завдання:

а) надавати допомогу дитячому будинку з комуністичного виховання дітей, встановлення систематичного зв'язку зі школами, де навчаються вихованці;

б) сприяти дитячому будинку в організації позашкільної роботи з дітьми [1, с. 98].

Опікунська рада дитячого будинку складалася з 7-9 осіб: представників партійних, профспілкових, комсомольських організацій, підприємств і установ, які шефствували над цим закладом.

Члени опікунської ради відповідно до завдань, які стояли перед ними, розподіляли обов'язки за основними напрямками: а) навчально-виховна робота; б) трудове навчання і виховання; в) оздоровлення та лікування; г) матеріально-технічне забезпечення.

Створені опікунські ради значною мірою допомагали у вирішенні багатьох проблем дитячих будинків того періоду.

Серед проблем дидактичного, виховного, методичного характеру провідне місце у школах-інтернатах займали питання забезпечення оптимального поєднання загальноосвітньої підготовки, виховних та виробничих заходів; взаємозв'язку навчального і виховного процесів. Особливо важливого значення набувало визначення змісту освіти, організація позанавчальної виховної роботи, трудової та професійної підготовки вихованців.

Постійне перебування учнів у школі-інтернаті протягом доби, тижня, місяця, навчального року давало змогу створити систему навчально-виховної роботи та забезпечити єдність педагогічного процесу і впливу на вихованців як на уроках, так і в позаурочний час. Це зумовлено педагогічно виправданим режимом дня і правилами внутрішнього розпорядку, постійною роботою педагогів з вихованцями, єдиними вимогами до учнів з боку педагогічного колективу.

Важливою перевагою школи-інтернату над іншими типами загальноосвітніх закладів є те, що в ній надані всі умови для позаурочної системи навчання, індивідуальної роботи вчителів з учнями, здійснення трудової підготовки, здобуття певної професії.

Навчальна робота в школах-інтернатах складалася з уроків, самостійної навчальної роботи та різної позакласної роботи, спрямованої на поглиблення набутих знань та удосконалення умінь і навичок застосовувати ці знання на практиці.

Оскільки школи-інтернати працювали за навчальними планами, програмами і підручниками масової загальноосвітньої школи, то кількість уроків на тиждень у кожному класі відповідала кількості уроків масової школи. Навчальна робота на уроках організовувалася і здійснювалася учителями. Поряд з цим навчальною роботою в школах-інтернатах займалися не тільки вчителі, переважно нею займалися і вихователі.

У школі-інтернаті, де учні постійно перебували, навчалися, працювали і відпочивали, створювалась можливість організувати навчально-виховну роботу на уроках і в позаурочний час так, щоб уроки і підготовка домашніх завдань зливалась у єдиний потік. Цим досягався високий рівень засвоєння учнями знань основ наук і повністю ліквідовувалась неуспішність.

Особливістю організації навчальної роботи в школі-інтернаті було те, що учні домашні завдання виконували організовано, у визначений режимом час і під керівництвом педагога-вихователя або учителя.

Повсякденний діловий зв'язок учителя і вихователя в умовах роботи шкіл-інтернатів став важливим фактором у боротьбі за підвищення рівня навчання і якості знань учнів. Педагог завжди мав повне уявлення про характер прогалин у знаннях, уміннях і навичках учнів і визначав свої завдання в ході навчального процесу. Наступність у роботі учителів і вихователів забезпечувала подальше здійснення єдиних педагогічних вимог, а це позитивно позначалося на організації навчально-виховного процесу.

Між навчанням у школі і виконанням учнями домашніх завдань

передбачалася перерва від трьох до чотирьох і більше годин. Цей час учні використовували на обід, відпочинок, різні ігри на свіжому повітрі та ін.

В окремих школах у молодших класах підготовка домашніх завдань переносилась на першу половину дня. Учні три уроки навчалися в школі, годину відпочивали на свіжому повітрі і другий раз снідали, а потім 1-2 уроки готували домашні завдання, які були задані на перших трьох уроках. На перші уроки виносилися предмети, що вимагають від учнів більшого напруження (мова, арифметика). Інші уроки - з фізичного виховання, праці, співів, малювання - переносилися на другу половину дня і проводилися в період підготовки домашніх завдань учнями старших класів. Проводили ці уроки вихователі або учителі-предметники. Така побудова режиму дня дала змогу більш ефективно організувати навчання з основних предметів, досягти високої успішності учнів.

Вихованці шкіл-інтернатів повністю забезпечувались підручниками, картами, зошитами та іншими навчальними посібниками. Вони мали змогу систематично користуватися приладами і наочними посібниками навчальних кабінетів, майстерень, бібліотекою, систематичною допомогою учителів і вихователів.

Школи-інтернати в організації навчальної роботи з учнями мали широкі можливості щодо маневрування - уроки проводити не тільки в першій, а й у другій половині дня, а підготовку домашніх завдань переносити з другої на першу половину дня.

У перші роки діяльності шкіл-інтернатів уроки для педагогів не викликали труднощів тому, що вони проводились в основному так само, як і в масових школах. Зате в організації і методиці підготовки домашніх завдань було багато непорозумінь.

Досвід роботи шкіл-інтернатів на початковому етапі їхнього існування показав, що в масових школах існував значний розрив між навчальною роботою на уроках і під час підготовки домашніх завдань. На уроках учителі давали домашні завдання, які інколи були не лише непосильними,

незрозумілими і великими за обсягом, а й відірваними від тієї навчальної роботи, що проводилась на уроці. З такого скрутного становища окремі учні масових шкіл виходили просто - вони не виконували цих завдань, а в школах-інтернатах такого стану не могло бути. Для цього створювалися всі умови: у режимі дня відводився спеціальний час на ці завдання, підготовкою яких керував педагог-вихователь.

Отже, уроки і підготовка домашніх завдань у школах-інтернатах становили єдиний педагогічний процес, який здійснювали учителі і вихователі разом.

Повсякденний діловий зв'язок учителя і вихователя став важливим чинником у підвищенні рівня навчання і якості знань учнів. Наступність у роботі, постійний зв'язок учителів і вихователів забезпечили подальше дотримання єдиних педагогічних вимог, а це позитивно позначилося на роботі всього навчального процесу.

Велика увага у школах-інтернатах приділялася трудовому навчанню та трудовій підготовці учнів.

Для цього створювалися належні умови. Будувались навчальні майстерні, організовувалися навчально-дослідні господарства, обладнувалися кабінети.

Основним видом трудової підготовки, з яким діти знайомилися з перших днів життя в школі-інтернаті, була обслуговуюча праця. Заняття з ручної праці відбувалося двічі на тиждень. Програма цих занять тісно пов'язувалася з шкільною програмою трудового навчання.

Якщо учні молодших класів займалися переважно обслуговуючою працею, то для учнів V-VII класів проводилися заняття у шкільних майстернях та на дослідних ділянках. В обладнаних столярних, слюсарних, швейних майстернях під керівництвом учителя виготовляли нескладні вироби з дерева, металу, тканин, ремонтували меблі. Для учнів старших класів запроваджувалось виробниче навчання.

Ці зміни значною мірою удосконалили всю систему навчально-

виховного процесу в школах-інтернатах, підвищили рівень навчальної роботи, поліпшили умови проведення уроків, практичних занять, зняли надмірне навантаження з учителів та учнів. З року в рік вносилися відповідні корективи до навчальних планів та програм, збільшувалась кількість годин на виробниче навчання та навчально-виробничу практику в старших класах.

Разом з поліпшенням навчальної роботи в загальноосвітніх школах-інтернатах значних якісних змін зазнав навчальний процес й у спеціальних школах -інтернатах. Так, відповідно до Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР, який було прийнято у 1959 році, встановлено нові терміни навчання у спеціальних школах-інтернатах.

У школах для сліпих і слабозорих дітей - 9 років замість 8, для туговухих дітей I відділення - 10 років замість 9, і II відділення - замість 11 років. З метою завершення професійної підготовки учнів у школах-інтернатах для глухонімих дітей термін навчання продовжувався на один рік і також зберігався підготовчий клас.

Відповідно до наказу Міністерства освіти УРСР № 227 від 30 грудня 1960 року переведення на нові терміни навчання відбувалось:

- для неповних середніх шкіл для сліпих дітей з 1960/61 навчального року;
- для неповних середніх шкіл для слабозорих і туговухих дітей з 1961/62 навчального року;
- для шкіл глухонімих дітей з 1961/62 навчального року [270].

У зв'язку з цим у 1961 році були розроблені нові навчальні плани і положення про спеціальні школи-інтернати.

Педагогічні колективи спеціальних шкіл-інтернатів досягли позитивних результатів у підвищенні успішності, якості знань, умінь і навичок учнів та у підготовці їх до практичної діяльності. Вживалися заходи для поліпшення змісту навчання дітей з вадами розумового та фізичного розвитку, підвищення їх трудової підготовки.

В окремих школах-інтернатах було організовано вивчення, узагальнення та поширення досвіду роботи кращих педагогічних працівників, обговорення на методичних об'єднаннях та педагогічних радах шкіл.

У цей період значне місце у навчально-виховному процесі школи-інтернату відводилось позакласній і позашкільній виховній роботі. Вона була складовою і невід'ємною частиною тієї вагомої педагогічної роботи, що проводилася у кожній школі-інтернаті як на уроках, так і в позаурочний час. Метою виховної роботи було подальше удосконалення знань, умінь і навичок учнів, підвищення їх морального і культурного рівня, психологічної і практичної підготовки учнів до праці, самостійного життя та їхнє фізичне загартування.

Позаурочна виховна робота доповнювала навчальну, яка проводилася на уроках та під час підготовки домашніх завдань і сприяла всебічному розвитку підростаючого покоління. Ця робота протягом дня регламентувалася режимом дня, а упродовж тижня і місяця - календарним планом.

Характерною ознакою позаурочної виховної роботи в школі-інтернаті була її різноманітність. Виховання проводилось у формі занять різних гуртків, читацьких конференцій, перегляду і обговорення кінофільмів та театральних вистав, конкурсів, вечорів відпочинку, екскурсій і туристичних походів, спортивно-оздоровчих заходів, а також суспільнокорисної праці.

Основними вимогами до організації позакласної та позашкільної виховної роботи в школі-інтернаті були:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців;
- уміле поєднання позакласної виховної роботи з навчальною;
- різноманітність змісту, форм і методів позакласної виховної роботи, що проводиться в масштабі класу і школи учителями, вихователями, учнівськими організаціями [34, с. 96].

Учні шкіл-інтернатів, поряд з різними іграми та розвагами, залучалися

до роботи в усіляких гуртках, секціях, до активної участі в самообслуговуванні, суспільнокорисній роботі, продуктивній праці на сільськогосподарських ділянках, у підсобних господарствах і навчально-виробничих майстернях, де набували певних культурних, санітарно-гігієнічних і трудових навичок.

Найпоширенішою формою виховної роботи з дітьми була гурткова робота.

Гуртки створювалися, виходячи із завдань всебічного розвитку учнів та їхніх побажань.

Профіль гуртків був усебічний. До першої групи входили предметні: гуртки з поглибленого вивчення української, російської, іноземних мов, літератури, математики, фізики, хімії, біології, географії та ін. Крім цих гуртків, у школах створювалися різні технічні гуртки, такі, як «Юний технік», «Юний радіотехнік», «Юний електротехнік», «Юний конструктор» тощо.

Відкривалася велика кількість гуртків сільськогосподарського напрямку: гуртки юних садівників, юних квітників, юних натуралістів, юних природоохоронців.

Безперечно, популярними серед вихованців шкіл-інтернатів були гуртки, які носили виробничий характер. Це насамперед столярний, слюсарний, швейний, шевський, в'язання, вишивання, моделювання, фотогурток.

Особливою популярністю у дітей користувалися гуртки художньої самодіяльності: танцювальні, хорові, драматичні, виразного читання та ін.

Крім гуртків, у школах-інтернатах організовувались і працювали різні спортивні секції: легкої атлетики, художньої гімнастики, волейболу, футболу, стрільби, шахів, туризму.

Найбільш масовими були ті гуртки, які пов'язані з роботою на пришкольніх або заміських навчально-дослідних ділянках. Практично всі вихованці шкіл-інтернатів залучалися до цієї роботи.

Робота учнів у виробничих бригадах поєднувалася з вивченням сільськогосподарських машин, агробіологічних основ сільського господарства. Вихованці ознайомлювалися з комплексом сільськогосподарських заходів, проводили дослідницьку роботу.

Крім гуртків музичного і хореографічного спрямування, поступово розширювалися у школах-інтернатах гуртки та студії літературні, образотворчого мистецтва.

Виняткове місце відводилось організації і цілеспрямованому керівництву позакласним читанням та проведенню читацьких конференцій. Центром організації таких читань ставали шкільні бібліотеки, які мали великий книжковий фонд, де, крім навчальної літератури, була представлена соціально-політична, художня, науково-популярна, психолого-педагогічна, довідкова, а також періодичні видання.

Особлива увага у школах-інтернатах приділялася фізичному вихованню, оскільки переважна більшість учнів мала ослаблене здоров'я.

Основною формою фізичного виховання були уроки, які органічно поєднувалися зі спортивно-масовими заходами, передбаченими планами позакласної виховної роботи.

Для цього створювалися спортивні секції: легкої атлетики, гімнастики, акробатики, футболу, волейболу, баскетболу, хокею, лижного, ковзанярського та велосипедного спорту, шахів, туризму та ін., проводилися спортивні змагання в основному з цих видів спорту.

Поширеною формою фізичного виховання учнів шкіл-інтернатів стало створення дитячих спортивних клубів, які охоплювали різноманітні напрями фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми. Найпоширенішими серед них були туристські клуби, які об'єднували секції спелеотуризму, альпінізму, плавання на байдарках, велосипедного спорту та красзнавчих гуртків.

Ці клуби сприяли розвитку туристсько-краєзнавчої роботи в регіонах.

Цілодобове перебування дітей у школах-інтернатах сприяло постійному розвитку спортивно-оздоровчої роботи, створювало кращі, ніж у

масовій школі умови для спортивно-масових заходів у канікулярний час.

Педагогічний вплив на вихованців, їх навчання і виховання в школі-інтернаті здійснювався систематично протягом доби, тижня, навчального року. Безперечно, провідна роль у цій роботі належала вихователю.

«Учитель навчає і виховує в основному на уроках. Вихователь працює зі своїми вихованцями як до уроків, так і після них. На вихователя покладаються значно більші завдання. Він повинен організовувати навчання, працю та відпочинок своїх вихованців так, щоб вони були здоровими, життєрадісними, добре навчалися і працювали, були охайними і бережливими, дисциплінованими і ввічливими. Вихователь школи-інтернату в своїй групі в значній мірі виконує ті функції, які виконували батьки вдома, в сім'ї. Тільки сім'я у нього набагато більша і різноманітніша [34, с. 94]».

Вихователь повністю забезпечував проведення всієї позакласної роботи з учнями. Він працював з дітьми спільно з учителями і класним керівником під час навчального процесу. Всі питання навчання і виховання учнів цього класу узгоджувалися між ними. Разом складали плани роботи, разом їх реалізовували, підбивали підсумки того, що зробили, допомагали один одному, виробляли і ставили до своїх вихованців єдині педагогічні вимоги.

Вихователь зобов'язаний був всебічно вивчати вихованців свого класу, знати їх вікові та індивідуальні особливості, успіхи та недоліки у навчанні та поведінці, стан їх здоров'я, настрої, запити, характер.

Щоденне перебування вихователя у групі давало йому змогу спостерігати за духовним та фізичним зростанням своїх вихованців, допомагати їм у опануванні навичками особистої гігієни шляхом вивчення певних правил, перевірки знання і правильності їх виконання, оцінювання якості, удосконалення їх у процесі життя, навчання, праці та відпочинку.

Учні шкіл-інтернатів готували домашні завдання у школі у визначений режимом час, організовано й під керівництвом вихователя. Вихователь був зобов'язаний так побудувати роботу учнів над домашніми завданнями, щоб забезпечити їхнє якісне виконання всіма учнями.

Основними формами і методами роботи вихователя в той час були: керівництво підготовкою домашнього завдання, організація суспільнокорисної праці учнів, участь їх у роботі гуртків та спортивних секціях, проведення з вихованцями прогулянок, екскурсій, походів, різних ігор і змагань, проведення бесід, диспутів, лекцій, семінарів, політінформацій, обговорення статей, книжок, перегляд фільмів, театральних вистав, концертів, організація свят, шкільних вечорів і ранків, відзначення знаменних дат, зустрічі з ветеранами війни та праці, поетами, композиторами, спортсменами тощо.

Саме організацією цих заходів безпосередньо займався вихователь [34, с. 112].

Для узагальнення і популяризації передового педагогічного досвіду керівників, учителів та вихователів шкіл-інтернатів в Україні почали систематично проводитися педагогічні читання, семінари, науково-практичні конференції. На них широко обговорювали питання навчання та виховання дітей в умовах шкіл-інтернатів; забезпечення органічного зв'язку навчання і виховання як найважливішого засобу всебічного розвитку учнів, взаємозв'язок у роботі вихователя і вчителя, формування в учнів основ наукового світогляду в процесі навчально-виховної роботи, взаємозв'язок основ наук з продуктивною працею, удосконалення організації виконання учнями домашніх завдань, проблеми самоврядування та їх розв'язання.

На початку 90-х років на місцях взято курс на переорієнтацію загальноосвітніх шкіл-інтернатів на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного напрямків, на відкриття при них класів для юних талантів. Створюються ліцеї-інтернати, гімназії-інтернати для обдарованих дітей із сільської місцевості.

Одним із перших у галузі впровадження нових інформаційних технологій в усі ділянки навчально-виховного процесу в спеціальних закладах освіти України був Республіканський навчально-науковий центр «Діти-інваліди та нові інформаційні технології» (РННЦ «ДІНІТ»), який почав

свою діяльність у 1991 році з реалізації спільного проекту фірми ІВМ та Міністерства освіти України «Непрацездатні діти-інваліди». Для підтримки проекту центр створив майже в усіх регіонах базові центри, які проводять науковий аналіз, експертизу, моделювання, розробку програмного забезпечення та методичних рекомендацій з його використання; проводять поглиблене теоретичне навчання та оволодіння практичними навичками роботи з комп'ютерною технікою у спеціальних школах-інтернатах.

Педагоги шкіл-інтернатів зосередили свою увагу на пошуку нових форм і методів удосконалення навчально-виховної роботи: це диференціація, індивідуальний підхід, де вчитель працює з кожною дитиною, максимально сприяє розвитку її здібностей і задатків, соціально-трудої реабілітації.

Здійснення навчально-виховної роботи з дітьми, які мають вади у розвитку, на належному рівні потребували відповідного програмно-методичного забезпечення. Міністерством освіти спільно з Інститутом змісту і методів навчання здійснювалась підготовка нового покоління підручників, особливо для навчально-виховних закладів спеціального призначення, перш за все це навчально-методичні посібники, які відповідають оригінальним програмам, вимогам сучасності, корекційно спрямовані. Міністерством освіти було прийнято ряд інструкцій, що регламентують забезпечення шкіл-інтернатів підручниками.

Також було розроблено та затверджено комплексний план підготовки та видання підручників, навчально-методичних посібників, дидактичних матеріалів для спеціальних шкіл-інтернатів до 2000 року, велась робота з формування авторських колективів.

Для забезпечення якісної освіти, медико-соціальної реабілітації, інтеграції в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, дітей-сиріт з урахуванням їх індивідуальних здібностей, інтересів і можливостей загалом розроблено відповідне сучасне нормативно-правове забезпечення.

У липні 2004 р. затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Міністерство освіти і науки працює над вирішенням низки організаційно-педагогічних і науково-методичних проблем. Нині завершується робота з розроблення типових навчальних планів. На часі розроблення відповідних програм, підручничого забезпечення.

Структурні й організаційні засади здобуття освіти у спеціально організованих умовах регламентує Постанова Кабінету Міністрів України «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2003).

Міністерством освіти і науки ініційовано та подано на розгляд Верховній Раді України проект Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України з питань освіти». Зазначеним законопроектом передбачається створення навчально-реабілітаційних центрів як типу загальноосвітнього навчального закладу. Поки що такі центри існують у складі спеціальних шкіл-інтернатів або дошкільних закладів, що звужує поле їх діяльності.

Міністерство освіти і науки спільно з іншими центральними органами виконавчої влади розробляє Державну цільову програму «Освіта інвалідів», концепція якої погоджується з центральними органами виконавчої влади. Цей державний документ визначить стратегію та конкретні завдання забезпечення права на освіту всіх без винятку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, їхнього права на вибір форм навчання у поєднанні з корекційною роботою.

На даний час завершено роботу з розробки Державного стандарту загальної початкової освіти дітей з особливостями фізичного або психічного розвитку, як комплексного нормативного документу, що містить зміст освітніх галузей та базовий навчальний план, обов'язковий для всіх типів спеціальних закладів, незалежно від їх належності (державних, комунальних,

приватних, благодійних). Варто звернути увагу, що у базовому навчальному плані виділяється інваріантна та варіативна складові змісту освіти. Інваріантна складова державного компоненту змісту освіти містить обов'язкові навчальні галузі загальнокультурного і загальнодержавного значення та компенсаторно-корекційний компонент, визначає мінімальну кількість відведених для їх опанування навчальних годин. Варіативна складова реалізує особливі потреби, пізнавальні інтереси і нахили учнів, відображає специфіку конкретного закладу, його корекційну спрямованість у навчанні, своєрідність регіону, його історію та культуру, національні традиції. Вона забезпечує реалізацію індивідуального підходу до учня.

У базовому навчальному плані виділяються три види обов'язкових навчальних занять:

- заняття, що становлять основу загальної середньої освіти і містять компенсаторно-корекційний блок;
- індивідуальні та групові корекційні заняття;
- заняття за вибором учнів.

На даний час введення Державного стандарту спеціальної початкової освіти в дію зумовило необхідність оновлення змісту освіти на українознавчій основі, його апробацію та впровадження в шкільну практику. На основі аналізу попереднього досвіду конструювання змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, урахування досягнень спеціальної педагогіки і психології, вимог нормативних документів практично завершено роботу з розробки навчальних програм, оригінальних підручників і дидактичних посібників для початкової ланки всіх типів спеціальних закладів. Розпочато також роботу зі створення програм і посібників для дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку.

Для широкого запровадження у сфері освіти ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів Міністерство освіти і науки України координує свою діяльність із зацікавленими центральними органами виконавчої влади у

складі Міжвідомчої координаційної ради з питань ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів.

Координуючу роль щодо створення умов для освіти дітей та осіб з інвалідністю у сфері діяльності зацікавлених міністерств і відомств, визначення перспективних напрямів удосконалення відповідного нормативно-правового забезпечення відіграє створена у 2003 р. з ініціативи Національної асамблеї інвалідів України, Наукового товариства інвалідів «Інституту соціальної політики» Рада з питань освіти інвалідів [165, с. 148-149].

Нещодавно, як і загальноосвітня школа спеціальні навчальні заклади перейшли на нову систему контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, що обумовлено базовою та повною середньою освітою, яка відповідає державному цензовому рівню освіти. Розробка нової системи контролю та критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів здійснювалась з урахуванням особливостей їхнього загального і особистісного розвитку та специфічних принципів навчання, виховання і розвитку, якими керується сучасна спеціальна школа: пропедевтична, корекційно-компенсаторна спрямованість, диференціація та індивідуалізація рівнів навчованості, єдність навчання і розвитку, врахування рівня досягнень, а не ступеня невдач учня, єдність загальних вимог до знань, вмінь і навичок з одночасним врахуванням індивідуальності учня та ін.

Важливе значення у вихованні має також самоврядування учнів шкіл-інтернатів.

Роль дитячого самоврядування та формування самоврядувальних дій у контексті соціалізації та адаптації вихованців шкіл-інтернатів є предметом дослідження сучасних педагогів (М. Аралової [11], В. Галузинського [56], Т. Доценко [88], Б. Кобзаря [141] та інших).

Як і у загальноосвітніх школах, у демократизованій школі-інтернаті для дітей з особливими потребами дитина має право на участь у роботі органів

учнівського самоврядування, самостійному вирішенні своїх питань, потреб та інтересів в освітньому процесі.

Результат педагогічної взаємодії вчителя та учнів оцінюється тим, в якій мірі учні набувають навичок організаторів у будь-якій діяльності, уміють організовуватися самі, визначати активну позицію, наскільки в них буде сформована соціальна активність і відповідальність. Це найповніше здійснюється через організацію учнівського самоврядування.

Пошук нових підходів до самоврядування зумовлений важливими завданнями, окресленими перед закладами державної опіки Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI), Конституцією України, Європейською хартією про місцеве самоврядування, Законом України «Про місцеве самоврядування», законом України «Про освіту», законом України «Про громадські організації».

Одним з виховних завдань навчальних закладів спеціального типу є формування самоврядувальних дій учнів. Воно націлене на формування різносторонньої й гармонічно розвиненої особистості, вироблення у вихованців досвіду соціальних відносин та процесу адаптації до життя в суспільстві по закінченні ними навчального закладу [88].

Робота в органах учнівського самоврядування допомагає дитині повірити у власні сили, справитись із деякими своїми комплексами. Вона згуртовує учнівський колектив шляхом вироблення високої організованості, дисциплінованості, колективного самообслуговування, змагання.

Як вважає В. Галузинський [54; 55; 56], суб'єктами і об'єктами виховання в школі водночас є органи учнівського самоврядування і їх представники в класах. Вони створюють демократичну та ініціативну атмосферу у школі, формують громадську думку, виробляють організаторські здібності у провідних активістів, є важливими помічниками педколективу в проведенні шкільних заходів, а іноді самі виступають їх ініціаторами. В цілому органи учнівського самоврядування сприяють зміцненню і покращенню педагогічного процесу в школі.

В. Оржеховська [207; 208] стверджує, що учнівське самоврядування є елементом педагогічної системи, яка сприяє входженню особистості до соціального середовища, її адаптації та освоєння існуючих соціальних зв'язків, а також подолання громадянської інфантильності підлітків. Учніське самоврядування мусить виховати такі взаємини, за яких людина вже в підлітковому віці буде вважати себе членом суспільства і відчуватиме себе активним учасником всього громадського життя.

В процесі формування самоврядувальних дій учнів враховуємо специфічні для вихованців закладів державної опіки особливості: неадекватна самооцінка, несформованість образу «Я», труднощі у спілкуванні та інше. Як зазначає у своєму дослідженні М. Аралова [14], особливості спілкування вихованців відбивають умови життя і виховання у школі-інтернаті. У спілкуванні з однолітками та педагогічним персоналом мотивація спілкування та взаємин у них переважно пов'язана з бажанням одержати від партнерів зі спілкування допомогу та послуги.

В процесі досліджень нами встановлено, що ефективна діяльність системи учнівського самоврядування значною мірою полегшує процес соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів, сприяє зростанню суспільної активності учнів та вихованню різносторонньо розвиненої особистості. Вона допомагає дитині повірити у власні сили та справитись із деякими своїми комплексами в силу особливих потреб, сприяє згуртованості учнівського колективу на засадах високої організованості, дисциплінованості, колективного самообслуговування, змагання.

Н.М. Черноусова вважає, що варто визнати самоврядування пріоритетним напрямком виховної роботи школи-інтернату. Школа-інтернат разом з притаманними їй особливостями соціалізації та системою самоврядування є тією основою, яка компенсує вихованцям тимчасову відсутність сімейного оточення і почуття домівки [361].

Таким чином, вміло використовуючи формування самоврядувальних дій учнів, їх індивідуальність, спеціально організований соціум і власну

активність, школа-інтернат здійснює відповідну корекцію й забезпечує всебічний розвиток своїх вихованців. Цьому у великій мірі сприяють належні умови у школі для навчання, праці і відпочинку: діти повністю забезпечені матеріально, всебічним контролем за здоров'ям і фізичним розвитком, кваліфікованим педагогічним керівництвом.

Специфічна особливість складу учнів корегується внесенням відповідної специфіки до загальноприйнятих педагогічних форм і методів розвивальної, виховної й навчальної роботи.

Формуючи національно свідому, внутрішньо вільну, всебічно розвинену особистість, школа-інтернат приділяє велику увагу формуванню самоврядувальних дій учнів, оскільки вони інтегрують моральні, етичні, національні та патріотичні риси характеру, не допускаючи споживацького підходу до життя [361].

Різнобічний розвиток здібностей, духовних цінностей, удосконалення особистісних якостей, фізичного і психічного розвитку вихованців не виникає на порожньому місці. Цьому передувала велика робота педагогічного колективу зі створення належної матеріально-технічної бази, інтенсивних і високопродуктивних технологій навчання, що забезпечують виконання таких видів пізнавальної діяльності, які малодоступні учням через конкретні обмеження життєдіяльності.

Розкриття потенційних можливостей розвитку визначається також наявністю індивідуальних навчальних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційованістю медичних, логопедичних, соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю вчителя.

Зміна форм навчання зовсім не означає зміну методології побудови і організації спеціальної освіти, її орієнтації на ефективне використання збережених функцій і аналізаторних систем, здатних взяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів. Саме цим визначається рівень опанування

знань, умінь, навичок та набуття життєвого досвіду, а відтак - і відповідна освіченість учня, його інтеграція в суспільство.

Проблема перебування і виховання дітей в інтернатних закладах не обмежується проблемами, які мали і мають місце у масових школах, оскільки навчання і виховання дітей в інтернатних закладах повинно гарантувати можливість усебічного розвитку особистості кожного вихованця. Досягнути цього можливо не тільки лише створивши належні матеріальні умови перебування. Перш за все необхідна організація навчально-виховного процесу з урахуванням психічних особливостей контингенту вихованців інтернатних закладів, а також проведення цілеспрямованої лікувально-реабілітаційної роботи [139, с. 7].

На початку створення інтернатних закладів освіти в Україні було поставлене завдання зібрати безпритульних дітей з вулиць у дитячі заклади.

У цей період на першому місті стояло питання забезпечення належних матеріально-побутових умов. У 20-і роки ХХ століття в інтернатних закладах, особливо у тих, які не мали елементарних матеріальних умов, лікувально-реабілітаційна робота практично не велася, а розглядалися ці питання лише у плані санітарно-гігієнічних заходів.

У перші роки роботи дитячих будинків виникало ряд проблем: частина закладів не опалювалася і знаходилася в антисанітарному становищі, там поширювались такі небезпечні захворювання, як тиф, дифтерія і туберкульоз.

Це примусило органи охорони здоров'я звернути увагу на стан медичного обслуговування дитячих будинків. Запроваджувалось обов'язкове обстеження дітей лікарями під час направлення до інтернатних закладів, закріплювались за ними медичні працівники.

Особливої уваги надавалось питанню формування навичок у дітей особистої гігієни.

А.С. Макаренко писав, що часто зовнішня культура - найлегше, чого можна досягнути в дитячому будинку, і вона конче необхідна. Звичка до чистоти, до акуратності, до почищених зубів - це те, з чого, в крайньому

випадку, можна вже починати [173, с. 243].

З цього розпочинали як вихователі, так і працівники дитячих будинків та спеціальних шкіл. Прищеплення і закріплення навичок особистої гігієни, дотримання відповідного режиму харчування, обов'язкове оздоровлення дітей в трудових таборах в літній період - це все те, що увійшло в практику дитячих будинків у 20-і роки.

Все це зумовило пошук в напрямку нової побудови структури режиму дня, його планування. Запроваджувався такий режим, який регламентував час, місце, послідовність і тривалість різних видів санітарно-гігієнічних та оздоровчих заходів.

Помітним явищем в історії становлення інтернатних закладів стало створення лікувально-педагогічних кабінетів з 1922 року в Києві, Харкові, Дніпропетровську, Одесі, де було розгорнуто інтенсивну роботу з проведення всебічного вивчення дітей з метою розробки спеціальних методів навчання, виховання й засобів колективного впливу на їхній психологічний розвиток [179].

Слід визначити, що на початку 20-х років інтернатні заклади комплектувались вихованцями, які не завжди відповідали їхнім профілям. У зв'язку з цим медичні працівники, педагоги почали приділяти увагу вивченню поведінки дітей, проведенню клінічних обстежень, дослідженню фізичного стану і розумового розвитку.

Дослідна робота, що проводилась на той час, значно розширила знання про дітей дала змогу виявити медико-психолого-педагогічні особливості, властиві окремим групам вихованців, обґрунтувала необхідність обліку у навчально - виховному процесі індивідуальних і типологічних особливостей.

Педагоги і медичні працівники спеціальних шкіл зосередили свою увагу на пошуку нових форм і методів удосконалення навчально-виховного і лікувально-реабілітаційного процесів: це диференціація, індивідуальний підхід, де фахівець працював з кожною дитиною, максимально сприяв розвитку здібностей і задатків, соціально-трудої реабілітації.

У післявоєнні роки у новостворених дитячих будинках активно налагоджується лікувально-оздоровча робота, оскільки більшість дітей були ослабленими або зовсім хворими. У цей період набувають поширення такі небезпечні захворювання, як дифтерія та туберкульоз. Тому починаючи з 1945 року ряд дитячих будинків України реорганізуються у санаторні дитячі будинки для дітей з туберкульозною інтоксикацією.

З метою організованого проведення лікувально-профілактичної роботи серед вихованців дитячих будинків та спеціальних шкіл-інтернатів були проведені поглиблені медичні огляди із залученням вузьких спеціалістів (офтальмолога, отоларинголога, фтизіатра, дерматолога, стоматолога та ін.)

Дітей із захворюванням органів зору і слуху направляли на стаціонарне лікування у відповідні лікувальні заклади. Вихованцям зі зниженим зором видавали окуляри. Тубінфіковані діти направлялись у санаторні дитячі будинки та диспансери.

Починаючи з 50-х років, у всіх інтернатних закладах діти двічі на рік почали проходити повний медичний огляд. До таких оглядів і лікування залучались лікарі-спеціалісти: терапевти, хірурги, невропатологи, венерологи, стоматологи. Проводились профілактичні заходи: щеплення проти дифтерії, черевного тифу.

У цей період впроваджувалось посилене харчування вихованців дитячих будинків та спеціальних шкіл-інтернатів, а саме: у раціон вводились калорійні продукти - м'ясо, яйця, риба, масло, сири, збільшували кількість овочів і фруктів. В кожному інтернатному закладі мався 10-денний запас продуктів харчування.

Для спеціальних шкіл-інтернатів почали виготовляти і поставляти корекційне обладнання. Так, більшість шкіл-інтернатів для дітей з вадами слуху придбали слухові кабінети, обладнали їх мікрофонно-телефонними установками та аудіометрами.

В інтернатних закладах для розумово відсталих дітей дефектологи проводили обстеження вимови вихованців, розподіляли їх за логопедичними

групами відповідно до дефектів. Групи підбирали з урахуванням мовних недоліків, віку, інтелекту учнів. Логопедична робота посилила вплив на підвищення успішності дітей.

Починаючи з 1961 року в Україні відкриваються санаторні школи-інтернати для дітей з хронічними захворюваннями. Ці заклади забезпечувалися кваліфікованими медичними працівниками відповідних профілів. До таких шкіл-інтернатів направлялися вихованці дитячих будинків та загальноосвітніх закладів, які мали ті чи інші захворювання.

Складним питанням залишалась організація оздоровлення вихованців інтернатних закладів особливої категорії - дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування. Ситуація поліпшилася тільки тоді, коли у 1969 році ВЦРПС прийняла постанову, якою дозволила регіональним радам і комітетам профспілок видавати дітям-сиротам безплатні путівки у заміські піонерські табори для старшокласників.

Соціально-економічні, екологічні причини впливали на показники здоров'я і соціальної захищеності дітей з порушеннями нервово-психічного здоров'я, з вродженими і набутими аномаліями, з різними відхиленнями у поведінці. Більшість таких дітей відчували значні труднощі в адаптації до нових умов у інтернатних закладах. Такі діти в першу чергу відчували потребу в лікувально-реабілітаційній роботі.

До поняття реабілітація включалося надання психолого-педагогічної допомоги вихованцям інтернатних закладів, які перебували в складній ситуації (постраждали від соціальних криз, стресів, перенесення захворювань та ін.), з метою адаптації до умов навчання і життєдіяльності.

У 1984 році поліпшенню матеріально-технічної бази, житлово-побутових умов, своєчасному лікуванню і оздоровленню вихованців інтернатних закладів сприяв проведений Всесоюзний огляд дитячих будинків та загальноосвітніх шкіл-інтернатів для подальшого поліпшення умов життя дітей, стану навчально-виховної та оздоровчої роботи.

В огляді брали участь 45 дошкільних дитячих будинків і 327

загальноосвітніх шкіл-інтернатів України. За результатами огляду були розроблені довгострокові програми щодо удосконалення і поліпшення лікувально-оздоровчої роботи в інтернатних закладах освіти.

З початку 80-х років в Україні кожна друга дитина народжувалася із значними функціональними порушеннями, кількість дітей, які перебували під лікарським наглядом, збільшилася протягом п'яти років майже на півмільйона і складала близько 3 млн. чоловік. У зв'язку з аварією на ЧАЕС простежувалася тенденція до хронізації специфічних захворювань бронхолегеневої системи (на обліку 505,7 тис. дітей від народження до 14 років), збільшилася частота алергічних, ендокринних (207,1 тис.), гематологічних (137,3 тис.) захворювань [78].

Для таких дітей відкривалися дошкільні і шкільні заклади спеціального призначення з необхідною лікувальною базою.

Особливе місце посідали різноманітні порушення нервової системи, у тому числі суміжні психоневрологічні розлади.

Сьогодні будь-який неупереджений погляд на проблему підтвердить цілковиту недостатність, наприклад, закладів для дітей, хворих на сколіоз, оскільки таких зовсім немає у Чернігівській (10,9 тис. дітей), Житомирській (13,9 тис.), Вінницькій (19,5 тис) областях.

У Рівненській області 18,6 тис. дітей з анеміями, захворюваннями системи кровообігу (порівнянно з 1991 роком захворюваність зросла вдвічі); Львівська область займає перше місце серед дитячих захворювань ендокринної системи (32 тис.); Донецька - із захворюваності органів дихання (970 тис.); у Хмельницькій області 23,5 тис. дітей із захворюваннями органів травлення.

На найбільш потерпілих від ЧАЕС і забруднених територіях у 3-4 рази більше народжується дітей з вадами розвитку, ніж на екологічно чистих.

За даними Міністерства охорони здоров'я України на 1000 дітей віком до 6 років припадає 1143 випадки захворювань, зокрема 50 відсотків - з хворобами органів дихання, 10 - нервової системи, зареєстровано 300

випадків захворювань на рак щитовидної залози. 60 відсотків зареєстровано у Київській, Чернігівській, Черкаській, Рівненській, Житомирській областях, що є свідченням радіаційного впливу. Найвищий показник онкозахворювань серед дітей - у Черкаській, Вінницькій, Одеській областях.

У 90-і роки дитяча захворюваність, яка нерідко призводила до інвалідності, збільшилася на 20 відсотків.

Лише за останні роки кількість дітей-інвалідів зросла на 29,1 тис. чол. (1997р. - 112 тис, 1998р. - 135,4 тис, 1999р. - 141,1 тис.) [78].

Усі ці діти потребують спеціальної корекційної допомоги. Проте спеціальною освітою нині охоплено 18,4 тис. дітей-інвалідів дошкільного і шкільного віку, утримується у закладах системи охорони здоров'я і соціального захисту населення відповідно 1,6 тис. і 6,1 тис, решта 115 тис. дітей-інвалідів (81,5%) опікуються батьками.

Цілком зрозуміла необхідність створення в кожній області спеціальних та санаторних шкіл-інтернатів для дітей з психічними розладами, щоб припинити транспортування психічно хворих підлітків по всій Україні, з захворюваннями органів травлення (Волинська, Полтавська, Київська, Рівненська, Чернігівська області), ЗПР - у більшості областей та ін. Зволікання з організацією таких закладів призводить до того, що діти невчасно отримують кваліфіковану допомогу, і, як наслідок, - ускладнення здоров'я, які потім позначаються на загальному розвитку.

З прийнятим у 1991р. Закону України «Про освіту» реалізується право дитини з порушенням інтелекту на здобуття спеціальної освіти за місцем проживання. Для них відкриваються спеціальні класи при загальноосвітніх школах. У 1991/92 навчальному році такими дітьми було охоплено 8,5 тис. чол., у наступному році - 9,6 тис. чол., у подальші роки кількість класів і дітей у них зменшувалася і наприкінці 1998/99 навчального року становила 6,1 тис. учнів. Лише за останні три роки їх стало менше на 2,5 тис. чоловік.

Конституцією України, законодавством України про освіту передбачено подальша диференціація і розширення мережі закладів освіти

для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації.

У зв'язку з цим окремої уваги заслуговує розгляд напрямів діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій, що мають перебрати на себе значно ширші функції: активного виявлення, обліку і діагностики дітей з відхиленнями у психофізичному, психосоматичному розвитку, забезпечення консультативної допомоги сім'ї. Такий підхід визначається статтями 21 і 22 Закону України «Про освіту», які передбачають, з одного боку, діяльність у системі освіти психологічної служби, з іншого - соціально-педагогічний патронаж у системі освіти, що сприяє взаємодії навчально-виховних закладів, сім'ї і суспільства у вихованні і соціалізації дітей, їхній адаптації до постійно змінюваних умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам та особам, що їх замінюють.

Розширення функцій психолого-медико-педагогічних консультацій передбачає розв'язання проблеми комплексної діагностики і можливостей відбору та направлення до спеціальних навчально-виховних закладів усіх типів та до санаторних для дітей з психоневрологічними захворюваннями, інших лікувально-реабілітаційних закладів. Цілком вірогідним найближчими роками і десятиліттями є розширення типології спеціальних і санаторних навчально-виховних закладів.

Попри це особливо загрозливим є кризове становище з відтворенням молодого покоління і забезпечення його фізичного та морального здоров'я. Тому будь-які заходи щодо подолання кризи мають виходити з пріоритетності поліпшення становища дітей та молоді.

Найбільш цінним у цьому контексті є досвід Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру щодо проведення експерименту з проблем комплексної реабілітації дітей з психосоматичними захворюваннями.

Досягнення нової якості здійснюється за рахунок переведення процесу медичної реабілітації, навчання, виховання, розвитку та самовизначення особистості дітей із серцево-судинними та іншими серйозними соматичними

захворюваннями на гнучкі технологічні модулі, спроектовані та впроваджені відповідно до типологізованої моделі особистості цієї категорії учнів.

Результати цього експерименту дали можливість подолати такі труднощі, як порушення захисно-приспосувальних властивостей організму хворої дитини, розлади у функціонуванні психологічних підструктур особистості вихованців, порівняно низький рівень базових елементарних знань, загальнонавчальних і спеціальних вмінь і навичок учнів, що пов'язано з хворобою та різними несприятливими соціально-педагогічними факторами розвитку. Також простежуються позитивні зміни у стані здоров'я вихованців.

За наслідками медичної реабілітації в середньому на 37 відсотків були знижені показники загострень серцево-судинних захворювань, на 62 відсотки зменшилась кількість загострень шлунково-кишкового тракту, на 27 відсотків - показники загострень ендокринних захворювань.

У цілому покращення функціонального стану організму було зареєстровано у 82 відсотків від загального контингенту вихованців санаторного закладу, у 16 відсотків змін у стані здоров'я не виявлено, і лише у 2 відсотків випадків спостерігалися погіршення.

Широкий спектр діагностичних, корекційних і профілактичних форм і методів роботи Хортицького центру забезпечив можливість для вдосконалення пізнавальних процесів, формування досвіду самокорекції, рефлексії емоційних станів.

За концепцією комплексної реабілітації, що відпрацьовувалася на базі Хортицького центру, реалізовувалася мета не тільки відновлення фізичного здоров'я, а й поновлення особистісного та соціального статусу вихованців.

В основу процесу комплексної реабілітації було покладено принцип організаційно-технологічного поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Кожна з цих програм реалізувалася саме методами і засобами діагностики, корекції і профілактики.

Медична діагностика спрямовувалась на визначення соматичного та неврологічного стану організму.

Психодіагностика у свою чергу - на визначення особистісних характеристик, емоційно-вольової сфери, інтелекту, характеру.

Соціально-педагогічна діагностика виявила рівень сформованості знань, умінь, навичок, духовних цінностей і норм поведінки вихованця, а також рівень соціальної адаптованості особистості й комфортності умов її розвитку.

Медична корекція спрямовувалась на усунення хвороби або компенсацію її проявів.

Психокорекція направлялася на зняття стресів, неврозів і підвищення самооцінки й ресурсозабезпеченості вихованця.

Соціально-педагогічна корекція зорієнтовувалась на усунення прогалин у знаннях, проявів девіантної поведінки та акцентуацій характеру.

Медична профілактика спрямовувалась на попередження захворювань та їх загострень, на покращення загального фізичного розвитку.

Профілактика відхилень у психологічному та соціальному розвитку дитини спрямовувалась на створення умов для самоактуалізацій та самовиявлення особистості шляхом створення проблемно-насиченого середовища.

Комплексне застосування різноманітних діагностичних, корекційних і профілактичних заходів має синергічний ефект, тобто ефективність взаємопов'язаних реабілітаційних впливів значно перевищує ефективність тих самих впливів у разі їх окремого застосування.

Проте вирішити складні проблеми комплексної реабілітації в рамках традиційної школи-інтернату надзвичайно складно. Це вимагає від педагогічних колективів пошуку нетрадиційних підходів, проведення проектних, прогностичних експериментів з різних аспектів розвитку й саморозвитку дитини, реабілітаційної педагогіки.

Особливої значущості набувають питання наукового забезпечення проведення комплексних, системних експериментів, оволодіння педагогічними кадрами методологією, технологією їх організації.

У ході експериментальної роботи на базі Хортицького центру здійснювався творчий пошук щодо розробки системи інтеграції медичних, психолого-педагогічних і соціально-педагогічних реабілітаційних впливів, орієнтованих на оптимізацію лікувально-оздоровчої діяльності, подолання та профілактику соматичних, психосоматичних і так званих дидактогенних захворювань, шкідливих соціальних впливів.

Сучасна існуюча в Україні система спеціальної освіти на сьогодні не в повній мірі задовольняє рівність прав на освіту тих осіб, можливості яких одержати її обмежені їхніми недоліками, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їхнім запитам, особистим і суспільним потребам. Державна політика в галузі спеціальної освіти недостатньо спрямована на забезпечення умов одержання її всіма категоріями осіб, які мають вади фізичного та психічного розвитку, відповідно до їхніх здібностей і можливостей. Через відсутність у державі статистичного обліку таких осіб втрачена можливість врахування потреб у розвитку системи і типології заходів для корекційної спрямованості навчання, прогнозування підготовки необхідної кількості фахівців. Недостатня увага звертається на розгортання системи закладів ранньої діагностики і корекції вад розвитку дітей, їхнього дошкільного виховання, професійно-трудового навчання підлітків з особливими освітніми потребами, що призводить до порушення цілісності й наступності системи освіти.

Все це викликає необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту корекційного навчання, виховання, трудової підготовки в умовах входження суспільства у ринкові відносини та реформування на цій основі завдань соціальної адаптації й реабілітації осіб з фізичними або психічними вадами.

Тривалий досвід роботи такої системи спеціальних шкіл-інтернатів переконливо свідчить, що в результаті систематичного освітньо-виховного і корекційного впливу можна досягти помітних зрушень не тільки в загальному розвитку учнів, а й у формуванні в них соціально значущих

якостей, підвищення рівня працездатності, розвитку на цій основі професійної мобільності.

Поряд з цим наголошується, що без спеціальної підготовки діти з вадами розвитку залишаються тягарем для суспільства і батьків, стають на шлях антисоціальних вчинків і правопорушень. Отже, соціально організоване навчання і виховання осіб з вадами фізичного та психічного розвитку - одна із важливих соціальних функцій і турбот держави.

За часи існування спеціальна школа вносила вагомий внесок у підготовку своїх вихованців до самостійного життя і праці. Недооцінювати її досягнень несправедливо. Разом з тим не можна не помічати, що в силу несприятливих економічних, соціальних і педагогічних факторів у розвитку спеціальної освіти з роками нагромаджувалися невирішені проблеми, загострювалися протиріччя між метою, завданнями школи та реальним станом і результатом навчально-виховної та корекційної роботи. Останнім часом послаблюється увага суспільства до потреб спеціальної школи, до її матеріально-технічного оснащення, занепадають раніше налагоджені зв'язки школи з виробництвом. Вкрай незадовільно ці школи забезпечуються навчальною, методичною літературою, дидактичними і наочними матеріалами, що ускладнює реалізацію кінцевої мети - соціально-трудової адаптації й інтеграції випускників у суспільство.

Досить гострою залишається й проблема повного охоплення дітей з вадами фізичного та психічного розвитку спеціальним навчанням. Значний відсоток з них продовжує навчатися в масових школах, де навчання й виховання не відповідає особливостям розвитку таких дітей, де не дотримується належний охоронно-педагогічний режим, не забезпечується корекція властивих їм вад розвитку. До того ж через несприятливі умови виховання учнів виникає низка побічних відхилень, які важко корегуються навіть в умовах спеціального навчання.

Нерозв'язаним залишається й питання раннього виявлення, диференціальної діагностики психічного розвитку у дітей дошкільного віку в

структурному і змістовному плані. Через це переважна більшість із них (90% від тих, хто направляється до спеціальної школи-інтернату) не одержують спеціального організованого корекційного виховання у дошкільному віці, що стримує більш повну реалізацію адаптивних та компенсаторних можливостей дітей.

Це зумовлює необхідність глибокого переосмислення сучасного стану спеціальної освіти дітей з вадами розвитку, аналізу наявних у навчально-виховній й корекційній роботі прогалин, аби сформувані концептуальні положення, актуальні не лише зараз, а й на перспективу.

Стратегічним орієнтиром у лікувально-реабілітаційній роботі інтернатних закладів освіти є Національна програма «Діти України», яка дала новий імпульс у вирішенні складних проблем профілактики захворюваності та забезпечення дітей найбільш досконалими видами медичної допомоги, засобами лікування і відновлення здоров'я.

Перш за все, це забезпечення дітей засобами індивідуальної корекції (окуляри, протези, слухові апарати тощо), школи-інтернати - навчально-наочним приладдям, підручниками, комп'ютерами, кадрами, створення необхідної матеріально-технічної бази для трудової підготовки.

І як результат, до 2000 року у всіх областях завершено реалізацію програми «Окуляри для дітей сиріт України» за участю Американсько-українського комітету допомоги дітям-сиротам. Спільно з рядом міністерств, громадських організацій Німеччини, США проведена певна робота з розробки і виконання програми «Слухові апарати для дітей України».

У 1920 році Наркомос України прийняв «Декларацію про соціальне виховання дітей» - стратегічний документ, спрямований на об'єднання зусиль різних інститутів на шляху соціального захисту й охорони дитинства. У цьому важливому документі вказувалося на необхідність системно вирішувати нагальні проблеми дитинства, підкреслювалось, що соціальне виховання ґрунтується на засадах охорони дитинства. «Завдання цієї охорони: 1) звернути увагу на всіх дітей віком до 15 років з кожного району -

тих, що вже увійшли в систему соціального виховання, організованих і неорганізованих, що не знають ані школи, ані дитячого будинку чи то якоїсь іншої школи соціального виховання, 2) вжити всіх заходів до того, щоб забезпечити кожній дитині всі права її: на матерній догляд та виховання, на охорону здоров'я, так звані «юридичні права» (педагогічне вирішення справи неповнолітніх порушників) і т.ін., 3) взяти дитину з вулиці, з базару, з вокзалу, взяти безпритульну дитину, яка втратила свою родину і шукає тепер нової родини, 4) захистити права тієї дитини, яка живе в родині, але яка потребує певної форми соціальної (державної) допомоги [241]».

В.Г. Короленко одним з перших привернув увагу громадськості до проблем соціального захисту дітей, подолання безпритульності та бездоглядності молоді. З його власної ініціативи та за власним сприянням у Полтаві у 1918 році була заснована благодійна громадська організація «Ліга порятунку дітей», основним завданням якої були турбота про дітей-сиріт і безпритульних, порятунок їх від голоду, сприяння всебічному вихованню, розробка питань правового і соціального захисту дітей. Для реалізації цих завдань Ліга налагодила постачання дітей продуктами харчування, одягом і взуттям, організувала для них навчально-виховні заклади, влаштовувала безплатні обіди, збирала кошти.

Із метою розгортання широкої благодійної діяльності з соціального захисту дітей В.Г. Короленко опублікував у періодичній пресі палке звернення до української громадськості з проханням надати допомогу безпритульним дітям. У січні 1919 року письменник порушив клопотання перед Раднаркомом УСРР про необхідність взяття дітей під захист у загальнодержавному масштабі. Це питання було вирішене 4 лютого того ж року підписанням декрету Раднаркому, згідно з яким було створено «Раду захисту дітей».

Навесні 1919 року з ініціативи Ліги розпочалася загальноукраїнська акція надання притулку і оздоровлення дітей, які прибували, рятуючись від голоду, з центральних районів Росії до України [46, с. 54].

Крім «Ліги порятунку дітей» та «Ради захисту дітей», у грудні 1922 року при ВУЦВК було створено міжвідомчий орган - Центральну комісію допомоги дітям. Очолив її голова ВУЦВКу Г.І. Петровський.

У 1928 році приймається постанова ВЦВК та РНК СРСР про передачу осиротілих дітей під патронат у прийомну сім'ю на основі письмової угоди, що укладалася з місцевим відділом народної освіти. Такою угодою передбачалося:

1. Обов'язки особи, яка приймає на виховання неповнолітнього.
2. Термін утримання (переважно до повноліття або не менше трьох років).
3. Форми і методи допомоги вихованцю після закінчення угоди.
4. Порядок дострокового розірвання угоди.

Особа, яка уклала угоду, отримувала права і обов'язки опікуна чи піклувальника дитини. Згідно з обов'язками вона повинна була утримувати вихованця на рівні з іншими членами родини, надавати можливість отримувати освіту і належний розвиток. Вихователь не повинен був використовувати працю неповнолітнього у виробництві та ремісництві до досягнення ним 12 років, після чого він міг працювати на загальних підставах, визначених законодавчими актами щодо учнівства.

Особам, які виховували таких дітей, надавалась допомога з боку держави. Так, для господарського забезпечення вихованця (придбання одягу, взуття, продуктів харчування) вихователю надавалась разова допомога з місцевого бюджету та щомісячно робилися виплати на утримання дитини. Розмір виплат не був фіксованим і визначався на місцях. Виховання дитини на патронатних умовах бралось до уваги під час нарахування податку з працюючих громадян, а також при розрахунку квартплати (у бік зниження податків).

Згідно з угодою на утримання у сім'ю могли передаватися діти-сироти, діти, які втратили зв'язок з батьками, вилучені з родин постановою суду чи рішенням комісії у справах неповнолітніх, які перебувають на

піклуванні батьків чи родичів, за їхнім проханням з виплатою усіх витрат на дитину.

Увага до патронажної форми утримання дітей з боку держави сприяла збільшенню кількості дітей, які передавалися на виховання у сім'ю за угодою. При цьому певну роль зіграло затвердження низки пільг особам, які брали на виховання дітей. У 1935 році під патронатом перебуло 38 тисяч дітей. Більше половини з них виховувалося близькими родичами, які надавали перевагу патронату перед опікою.

У 1936 році ВЦВК і РНК СРСР була прийнята спільна постанова «Про порядок передачі дітей на виховання (патронат) у сім'ї трудящих». Так, вперше юридично термін «патронат» було пов'язано з вихованням дітей у прийомних сім'ях. Постанова, враховуючи практику патронажної форми виховання, передбачала добровільність встановлення цієї форми опіки. У документі чітко визначалися вікові межі дітей, яких можна було брати у сім'ю. Зокрема, на патронат передавалися діти-сироти віком від 5 місяців до 14 років. Права за патронатом могли продовжуватися до досягнення вихованцем 16 років. Маленькі діти (від 5 місяців до 4 років) перебували під наглядом органів охорони здоров'я, які й укладали угоду. Угоду на передачу дітей віком понад 4 роки укладав відділ народної освіти [225, с. 63].

У післявоєнні роки розглядалися питання соціальної підтримки вихованців дитячих будинків. Випускників дитячих будинків кінця 40-х початку 50-х років обов'язково направляли у ремісничі, залізничні, гірничопромислові училища, технікуми на навчання. Дітей, які не пройшли комісію з вибору до училищ з тих чи інших причин (невідповідність віку, вади слуху, зору, хронічні захворювання), працевлаштовували на підприємства легкої промисловості, сільського господарства, промкооперації тощо.

Конкретні заходи щодо соціального захисту вихованців інтернатних заходів освіти були розроблені і впроваджувалися в життя після прийняття у 1956 році постанови Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо покращення

виховання дітей, які залишилися без піклування батьків» та у 1957 році Положення про школу-інтернат, якими закріплювалося право випускників на продовження навчання, працевлаштування, одержання гарантованого робочого місця, пільгового отримання житла.

Процес трансформації суспільства в Україні в 90-ті роки принципово змінив ситуацію. В умовах економічної кризи загострилися проблеми матеріально-технічного забезпечення інтернатних закладів. Відсторонення випускників шкіл-інтернатів від реальних життєвих проблем, обмеження простору спілкування, регламентація дій спричиняють формування специфічних рис особистості, які ускладнюють влаштування їх у дорослому житті.

У 1991 році Україна приєдналась до Конвенції про права дитини, схваленої Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року. Фактом свого приєднання до Конвенції та її ратифікацією наша держава взяла на себе зобов'язання щодо захисту прав дітей. Об'єктом особливої уваги з боку держави, як наголошується в Конвенції про права дитини, мають бути діти, що живуть у важких соціальних умовах. До категорії таких дітей в Україні належить низка груп: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти, які порушили закон, діти-інваліди. Переважна частина таких дітей - це вихованці інтернатних закладів освіти.

Відповідно до статті 20 Конвенції про права дитини, постійно чи тимчасово позбавлені сімейного оточення, мають право на особливий захист та допомогу з боку держави. Вона повинна забезпечувати соціальний захист дитини, позбавленої родинного середовища, та забезпечувати відповідну альтернативу сімейної турботи або розміщення у відповідні заклади для догляду за дітьми. Крім того, у разі забезпечення цих прав повинна бути врахована культурна належність дитини. Необхідно створити особливі умови, що визначатимуть її побут, фізичне та психічне здоров'я, характер, а також спілкування з близькими. На жаль, у багатьох закладах, де виховуються діти-сироти і діти, позбавлені з різних причин сімейного

оточення, панує специфічна сирітська атмосфера.

Аналіз проблеми сирітства свідчить про те, що умови, в яких живуть такі діти, гальмують їхній розумовий розвиток, спотворюють становлення особистості, затримують її соціально-психологічну адаптацію.

Для реального втілення положень, проголошених статтею 20 Конвенції про права дитини, необхідна гуманізація системи сирітських та спеціальних навчально-виховних закладів, їх реформування, запровадження нових альтернативних форм опіки та піклування над дітьми.

В Україні, поряд із такими традиційними формами сімейного піклування про дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, як усиновлення і опіка над дітьми, набуває поширення система дитячих будинків сімейного типу. З 1998 року розпочато роботу щодо створення інституту прийомної сім'ї, а з ухваленням у 2002 році Верховною Радою України Сімейного кодексу відновлюється така форма передачі дітей на виховання у сім'ї, як патронат.

Надаючи важливого значення становищу дітей, їх соціальному захисту, створенню сприятливих умов для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, майбутньої повноцінної життєдіяльності та з метою координації дій, пов'язаних з виконанням Конвенції ООН про права дитини, у 1996 році Указом Президента України було затверджено Національну програму «Діти України».

Незважаючи на те, що спочатку Програма була розрахована на період до 2000 року, вона стала орієнтиром для формування регіональних дій, зокрема стосовно поліпшення становища дітей-сиріт та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими, регіональними, бізнесовими організаціями. Пріоритетними заходами стало створення сприятливих умов для фізичного, психічного, духовного розвитку вихованців інтернатних закладів, зокрема їх соціального захисту.

Держава усіма засобами сприяє правовому і соціальному захисту дітей,

забезпеченню належних умов для всебічного розвитку вихованців. Заходи, які здійснюються у рамках Програми, дали змогу законодавчо забезпечити формування нових засад соціального та правового захисту дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів та дітей з вадами розвитку.

Соціальна політика нашої держави в галузі дитинства покликана всіляко сприяти пом'якшенню впливу на дітей негативних наслідків соціальних процесів, які відбуваються нині у суспільстві, а також створювати умови для відозмін сучасних і появи нових соціальних інститутів, котрі найбільш повно задовольняли б потреби та інтереси дітей. Створення оптимальних умов для життєдіяльності соціально незахищених категорій дітей є одним з найважливіших завдань сьогодення. Впровадження в Україні гуманістично орієнтованої соціальної політики вимагає переорієнтації державної системи опіки на індивідуальні потреби кожної дитини, позбавленої сімейного оточення, створення оптимальних умов для її виховання і розвитку.

З метою створення умов для повноцінної соціальної адаптації випускників цих закладів необхідно: посилити увагу суддів та прокуратури щодо дотримання законодавства у питаннях захисту майнових та житлових прав дітей-сиріт, внести відповідні зміни до житлового законодавства, забезпечити гарантоване працевлаштування випускників інтернатних закладів, а також вжити інших заходів, спрямованих на підтримку цієї категорії дітей.

Крім того, назріла необхідність перегляду державної концепції вирішення проблем соціального сирітства. Покращення умов виховання та утримання дітей, позбавлених батьківської опіки, є важливим завданням сьогодення. Щоб запобігти зростанню соціального сирітства, вже сьогодні потрібно розробити перспективний план трансформації системи діючих інтернатних закладів освіти.

Соціально-педагогічна діяльність в інтернатних закладах освіти йде на

професійну діяльність, що спрямована на створення соціальних умов життєдіяльності, гармонійного розвитку дітей, захист їх конституційних прав, свобод і законних інтересів, задоволення культурних та духовних потреб. Серед основних напрямків цієї діяльності можна виділити такі: соціальний - одна з головних умов реальності правового статусу особистості у державі. Він містить комплексний аналіз рівня соціально-економічних умов життєдіяльності вихованців, розробку заходів щодо їх матеріально-побутового обслуговування, створення адресної диференційованої системи підтримки на державному та благодійному рівнях, організацію та впровадження нових форм та видів соціального захисту.

Соціальна допомога - комплекс дій, зорієнтованих на підтримку вихованців інтернатних закладів. Вона передбачає матеріальну допомогу (безплатне забезпечення одягом, взуттям, продуктами харчування, підручниками, іншими речами), соціально-медичну допомогу (реалізація різних форм медичного обслуговування, гарантованих державою, забезпечення індивідуальними засобами корекції, спрямованих на реабілітацію дітей інвалідів), психолого-педагогічну допомогу (виправлення, корегування психолого-педагогічних вад, виявлення та зміна поведінкових та діяльнісних моделей особистості учнів), соціально-правова допомога (здійснення захисту честі та гідності особистості дитини як найвищої цінності, захист прав та інтересів її у суді, а також задоволення законних та обґрунтованих вимог вихованців стосовно порушень їхніх прав, свобод та інтересів).

Опитування вихованців шкіл-інтернатів щодо рівня їх обізнаності про наявність та функції правозахисних, консультативних установ, правову культуру свідчать про недостатню поінформованість. Так, у випадку виникнення якихось проблем після закінчення школи-інтернату більше половини (54%) опитуваних дітей-сиріт розраховують на підтримку з боку вихователів, учителів або адміністрації цього закладу. Дві третини з них (67%) виявились необізнаними у питаннях, які можуть вирішувати опікунські

ради, служби у справах неповнолітніх, відділення міліції та суди. Третина (33%) взагалі нічого не знають про існування «телефонів довіри» [46, с. 133]. Вочевидь, інтернатні заклади повинні відігравати особливу роль у вирішенні різноманітних проблем своїх вихованців, сприяти забезпеченню прав і відстоювати їхні інтереси.

Соціальний захист дітей - необхідна умова функціонування та життєдіяльності інтернатних закладів освіти, що сприяє інтеграції вихованця в соціум і повинна систематично забезпечуватися кваліфікованими фахівцями в галузі соціально-правових стосунків.

Досвід роботи інтернатних закладів підтвердив їх потребу як установ необхідних для дітей, які потребують державної допомоги в одержанні освіти, лікувально-реабілітаційного забезпечення, соціального захисту. Про це, зокрема, свідчить склад вихованців шкіл-інтернатів: діти-сироти і ті, які залишилися без піклування батьків, становлять 12,7%, діти з багатодітних сімей - 20,6%, одиноких матерів - 21,4%, лише з одним з батьків - 32,4%, інваліди з дитинства - 7,3% [239].

Виконуючи Державну національну програму «Освіта», органи державної виконавчої влади на місцях розробили регіональні програми соціального захисту й державної підтримки дітей, яким необхідно суспільне виховання. Ці програми передбачили збільшення асигнувань у місцевих бюджетах на будівництво, реконструкцію, ремонт навчально-виховних закладів, поліпшення харчування і матеріального забезпечення вихованців, в тому числі, тих, що потребують медичної допомоги. Навіть у період економічної кризи 90-х років ХХ століття управління освіти Запоріжжя, Житомирщини, Київщини, Харківщини, Прикарпаття й Закарпаття, Буковини й Поділля вишукували кошти для поліпшення умов утримування, виховання й навчання дітей шкіл-інтернатів.

Регіональними програмами «Соціального захисту і підтримки дітей» були передбачені заходи щодо соціального захисту дітей-інвалідів, хворих, дітей-сиріт. З 1995 року розпочалася їх поступова реалізація. Зокрема, у м.

Львові відкрито навчально-реабілітаційний центр для дітей з церебральним паралічем, які не можуть самостійно пересуватися. Для цієї ж категорії дітей у м. Києві з 1992 року функціонує школа «Надія», у Київській області працює Центр психологічної служби - перший в Україні, в Луганській області відкрилися міські центри фізичного розвитку, розширилась мережа постійно діючих психолого-медико-педагогічних консультацій [239].

Ряд пропозицій стосовно створення подібних закладів було внесено у 1996 році до Національної програми «Діти України».

Разом з тим значно загострилася проблема працевлаштування випускників інтернатних закладів на ринку праці. Щорічно завершувало навчання 16-17 тисяч випускників, з них 6,5-7,0 тисяч - діти з психофізичними вадами, кожен сьомий - це сирота, або той, що залишився без піклування батьків.

Варіант навчання дітей у ПТУ з подальшим працевлаштуванням на підприємства в умовах економічної нестабільності не спрацював, оскільки професійні навички і ринкові вимоги не витримували конкуренції на ринку праці. Більше того, влаштування випускників на виробництво не гарантувало їм матеріального забезпечення, необхідного для створення нормальних умов життя.

З метою законодавчого вирішення питання працевлаштування випускників шкіл-інтернатів було внесено доповнення до Закону України «Про зайнятість населення», зокрема ст. 5 стосовно додаткових гарантій зайнятості для найбільш незахищеної категорії населення. Це дало змогу працевлаштувати до 80% випускників спеціальних шкіл-інтернатів. Але лише половина з них - за набутою в школі або ПТУ спеціальністю, решта - перевчалася. Звідси низька заробітна плата, незадоволення працею призводило до частої зміни місця роботи.

Продовження навчання у ВНЗ різних рівнів акредитації випускників інтернатних закладів підтримується рядом пільг. Однак невисокий рівень знань, матеріальний стан, робить їх неконкурентноспроможними під час

вибору професії. Ті ж діти-сироти, яким вдається без конкурсу вступити до ВНЗ, не маючи матеріальної підтримки з боку батьків, не можуть навчатися за рахунок державних виплат, а в разі закінчення навчання вони не можуть працевлаштуватися. Існує чимало проблем пов'язаних із забезпеченням дітей-сиріт, які закінчили навчальні заклади, необхідним фінансуванням, житлом, гарантуванням їм майнових і особистих прав, передбачених законодавством.

Гуманістична традиція передбачає визначення найвищої цінності людського буття та забезпечення гідних умов існування будь-якої особистості.

Одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, які позбавлені можливості жити повноцінно через порушення фізичного та психічного розвитку, втрату сім'ї. На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу залишалася соціально незахищеною і до певної міри ізольованою від соціуму.

Освіта для дітей з особливостями розвитку є важливою формою їх соціального захисту, реальним шансом подальшого самостійного і незалежного від навколишніх людей та обставин життя.

В сучасних умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростатиме рух благодійних фондів, недержавних організацій, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку. Через це необхідно розробити на рівні уряду програму заходів щодо координації діяльності недержавних громадських організацій і регіональних владних структур, визначити механізми стимулювання і підтримки всіх суб'єктів спеціальної освіти (податкові, інформаційні, рекламні послуги, надання переваги на державне замовлення та ін.), що

стимулюватиме їхню діяльність в реалізації державних програм у галузі спеціальної освіти.

Визначальною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на гуманістичних, демократичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. В основу даного підходу покладено два принципи: 1) не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації; 2) розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку вибору форм і видів майбутньої освіти.

На нашу думку, перспективним може стати й третій принцип - фінансувати не школу за надані освітні послуги, а дитину, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали її батьки. При вирішенні цього питання слід використовувати досвід західних країн, який несе в собі позитивні результати. Будучи зацікавленими у збереженні (розширенні) контингенту учнів, школи постійно дбають про зростаючий рівень навчально-виховного процесу. Питання фінансового забезпечення освітніх потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку мають бути відображені у державному (місцевому) бюджеті, державних і регіональних програмах незалежно від того, де навчається дитина - в державному, комунальному чи приватному закладі.

Зараз в Україні з метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток дітей та Національних програм щодо соціально-педагогічної підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку і їхніх батьків, проводиться державний експеримент з навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі. Він здійснюється за двома напрямками: перший - інтегроване навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в

умовах загальноосвітньої школи. Згідно цієї моделі при загальноосвітній школі організуються спеціальні класи (класи компенсуючого типу) для дітей з конкретним порушенням психофізичного розвитку. В них навчальний процес здійснюється роздільно за спеціальними навчальними планами, програмами, підручниками та супроводжується обов'язковими заняттями з корекційного блоку. У вільні від навчання години учні спільно зі здоровими однолітками беруть участь у різних сферах шкільного життя.

Другий - інклюзивне навчання, що передбачає спільне перебування дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку з їхніми здоровими однолітками. Навчальний процес тут здійснюється диференційовано за індивідуальними програмами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціалізованої корекційної допомоги. Тому, крім учителя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вчителя, який володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивне і корекційне сприяння та надає психологічні і корекційні послуги. Меншою, ніж у звичайних класах, є наповнюваність їх учнями.

Але введення різнорівневих моделей навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованому середовищі зовсім не означає, що мережа традиційних спеціальних закладів (спеціальні школи і школи-інтернати) повинна скорочуватись. По-перше, соціально-економічні, культурологічні проблеми багатьох сімей настільки незадовільні, що батьки цих дітей не можуть більш-менш задовільно утримувати їх в умовах сім'ї, не кажучи вже про можливість оплати освітніх послуг дитини на рівні тих, які вона отримує в школі-інтернаті. По-друге, для окремих груп дітей навчання в інтегрованому середовищі мало результативне, а часом й протипоказане (аутичним, з важкими вадами мовлення, з комбінованими порушеннями та ін.). Попередньо вони повинні певний час навчатися у спеціальному закладі і отримати відповідну корекційну допомогу, без якої навчання в загальноосвітньому закладі - мало результативне. Досвід роботи спеціальних шкіл-інтернатів підтверджує їх необхідність як закладів для дітей, що

потребують особливої державної допомоги у здобутті освіти і соціально-трудової реабілітації.

Очевидно, що вчені-дефектологи України стоять перед серйозним вибором: чи продовжувати роботу щодо подальшого розвитку і удосконалення уже нагромадженого досвіду навчання дітей у закладах інтернатного типу, зберігаючи теоретико-методологічні надбання попереднього періоду? Чи надавати перевагу новим моделям освітніх закладів, виникнення яких зумовлено трансформацією суспільних відносин та досвідом західних держав? Частково відповідь на ці питання було проголошено у виступі доктора Майкла Родди (Університет Альберти, Канада) на міжнародній конференції «Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти: Українсько-Канадський досвід» 26-27 травня 2004 р. в м. Києві. Зокрема він зазначив, що Україна відрізняється від Канади і більшості західних демократій тим, що вона зберегла загальну систему спеціальних шкіл для дітей з різними вадами. Ці школи є безцінним сховищем знань і досвіду щодо даних дітей. Україна зараз стоїть на порозі прийняття серйозних рішень стосовно інклюзивного навчання. Такі програми дійсно корисні для багатьох учнів. Але не для всіх і не в будь-який час.

Поділяючи цю точку зору, зазначимо, що розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і післяшкільного змісту освіти тощо).

Сказане вище підтверджується досвідом Хортицького багатопрофільного навчально-реабілітаційного центру, створеного на базі санаторної загальноосвітньої школи-інтернату. В навчально-виховній роботі центру гармонійно поєднуються різні засоби реабілітації: медичні, психодіагностичні, соціально-педагогічні, професійні. Організаційно-

технологічне поєднання різних програм реабілітації, їх інтеграція у навчально-виховний процес відкриває великі перспективи для виховання в учнів життєвої компетентності. Цьому сприяє доступність, варіативність, індивідуалізація освітньо-виховних послуг, що максимально забезпечує інтереси учнів незалежно від віку і складності порушень.

Важливі заходи щодо зміцнення матеріальної бази шкіл-інтернатів та поліпшення умов утримання дітей з особливостями психофізичного розвитку, їх навчання, виховання на засадах компенсації та корекції порушених функцій, здійснено Міністерством освіти і науки та Інститутом спеціальної педагогіки АПН України. Ефективність цієї роботи визначається наявністю у спеціальних закладах технічних засобів і пристосувань спеціального призначення та методик їх застосування. При кожній школі функціонують кабінети інтерактивних освітніх, медичних, корекційно-компенсаторних технологій, професійного самовизначення, фізичної реабілітації, лікувальної фізичної культури тощо.

Важливою умовою успішності реабілітаційного процесу спеціальних навчальних закладів є професійно-трудове навчання учнів. На базі облаштованих навчальних майстерень відповідно до трудових профілів учні готуються до самостійної праці. Цьому сприяє більша ніж у загальноосвітній школі кількість годин навчального плану, відведена на професійну підготовку. У багатьох спеціальних школах відкрито класи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного, природничого, мистецького, технічного профілів, що розширює можливості продовження навчання у вищих навчальних закладах найрізноманітнішого профілю та працевлаштування випускників школи.

Вагому роль у соціально-педагогічній підтримці дітей з особливостями психофізичного розвитку відіграють громадські організації та батьки дітей. Вони намагаються впливати на формування державної політики щодо розширення форм суспільної допомоги цим дітям, забезпечення їм вільного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності, створення умов для

найповнішого розкриття їхнього потенціалу і максимально можливого рівня загального розвитку, освіти, інтеграції в суспільство. За ініціативи недержавних організацій і батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку та підтримки міжнародних недержавних фондів у середині 90-х років ХХ ст. відкривається низка навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. При цьому контингент вихованців цих закладів, переважно, становлять діти з аутизмом та складною структурою психофізичних порушень, які мають обмеження у навчанні в традиційних закладах.

І все ж, як показує досвід, ця допомога обмежується простором і часом і не є постійною. Із завершенням того чи іншого проекту призупиняється й фінансування їх діяльності, а подальша доля дітей залишається невизначеною. Гаслом має стати ідея, що «всі діти - діти однієї держави», що кожна дитина повинна мати впевненість в тому, що суспільство не викине її на узбіччя. А отже, держава в тій чи іншій формі повинна здійснювати підтримку закладів, які свого часу започаткували роботу за підтримки міжнародних громадських організацій.

Отже, ми дійшли висновку, що вже в 20-х - 30-х роках у дитячих будинках значна увага приділялася навчально-виховній роботі. Проте на початку 20-х років система освіти перебувала в глибокій кризі, яка охопила не тільки матеріальну базу, кадровий склад педагогічних працівників, організацію управління школами, але й зміст і якість навчання. У цей період напівголодного існування дитячих будинків не могло бути й мови про поглиблену програмно-методичну роботу.

Але вже на початку 30-х років були створені належні умови для того, щоб діти здобували освіту й готувалися до трудової діяльності. Шкільне навчання будувалося на базі й у зв'язку з трудовою підготовкою вихованців до самостійного життя. Трудова підготовка здійснювалася за двома напрямками: у майстернях і в сільському господарстві. Майстерні були погано обладнані, працювали без плану й програми. У галузі сільського

господарства трудова діяльність зводилася до використання хлопців як робочої сили без будь-якого керівництва й теоретичної підготовки. Приділялася увага суспільно-політичному вихованню. У дітей розвивали нахил до військово-технічних галузей знань: авто, радіо, хімія, військова справа і т. ін.

В усіх дитячих будинках діяли гуртки самодіяльності: балетні, хорові, музичні та ін. Діти займалися різними видами спорту, організовували туристичні походи. Велика увага приділялася фізичному вихованню.

Навчально-виховний процес у дошкільних дитячих будинках був спрямований на здійснення завдання всебічного розвитку дітей дошкільного віку. Проводилася велика робота з виховання культурно-гігієнічних навичок і самостійності в обслуговуванні. Спеціальні інтернатні заклади проводили навчання й виховання на основі тісного зв'язку з життям і працею, адміністрація дбала про подальше працевлаштування вихованців.

У другій половині 50-х - 80-ті роки велика увага приділялася удосконаленню навчально-виховного процесу в школах-інтернатах загального типу. Якісно змінювався педагогічний склад, розроблялися нові підходи до питань навчання, виховання дітей, практикувались нові форми, методи й засоби навчання, змінювалися зміст і структура навчального процесу. Значна увага приділялася в цей час всеобучу. Адміністрація шкіл-інтернатів, вчителі й вихователі проводили ряд заходів щодо залучення дітей із сільської місцевості для одержання середньої освіти. Особливе значення в інтернатному закладі мала навчальна діяльність, яка містила навчальні заняття під керівництвом учителя і позакласні заняття під керівництвом вихователя.

У школах-інтернатах приділялася увага й трудовому вихованню учнів. Воно здійснювалося такими шляхами: 1) самообслуговування; 2) будівництво й ремонт; 3) робота на полях колгоспів і радгоспів. Особливо ефективно трудове виховання здійснювалося в процесі виробничого навчання.

З 90-х років в інтернатних закладах освіти почали впроваджуватися нові інформаційні технології, використання яких дало можливість значно поліпшити засвоєння матеріалу різноманітних навчальних дисциплін, підвищити ефективність навчання, внести елементи творчості, урізноманітнити види діяльності, позитивно впливати на психологічний та інтелектуальний розвиток дітей.

У розділі розглянуто проблеми лікувально-оздоровчої роботи та соціального захисту дітей в інтернатних закладах. Лікувально-реабілітаційний виховний процес - це процес індивідуального розвитку хворої дитини, організований на основі оптимального поєднання лікувально-оздоровчого й навчально-виховного процесів у санаторних інтернатних закладах.

Дослідження показало, що в довоєнний період в інтернатних закладах питання лікувально-реабілітаційної роботи перебували на другому плані й увага приділялася лише санітарно-гігієнічній роботі, оскільки пріоритетне значення мало завдання зібрати безпритульних дітей з вулиць у дитячі заклади. У цей період усі зусилля були спрямовані на створення належних матеріально-побутових умов. У різноманітних звітах, доповідних записках за 20-і - 40-і роки відбивалися лише такі напрямки в роботі інтернатних закладів, як навчально-виховна робота й трудова підготовка дітей. При цьому проблеми лікувально-оздоровчої й реабілітаційної роботи практично не зачіпалися. Заклади не були укомплектовані медичним персоналом.

Систематична лікувально-реабілітаційна робота в інтернатних закладах стала проводитися з початку 50-х років. У другій половині 50-х років у всіх інтернатних закладах діти двічі на рік почали проходити повний медичний огляд. Проводилися профілактичні заходи: щеплення проти дифтерії, черевного тифу.

РОЗДІЛ 5

КАДРОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ДЕРЖАВНА ПРОБЛЕМА

Україна успадкувала від радянських часів застарілу систему підготовки педагогічних кадрів, яку у процесі реформування було псевдомодернізовано. Педагогічна освіта характеризується подвійним відставанням від запитів суспільства. Сьогоднішня ситуація в системі педагогічної освіти України (зниження якості матеріальної бази, різке скорочення і майже повне припинення науково-дослідницької роботи у ВНЗ, зниження оплати праці викладачів та інших педагогічних працівників тощо) дає мало підстав для позитивних прогнозів щодо розвитку галузі у найближчий час.

Нинішній вплив учителів із школи зумовлений не лише матеріальними, а й моральними факторами. Закриваються школи, суспільство перестало шанувати вчителя. Праця у школі стала неprestижною. Класи недоукомплектовані, в результаті чого безробіття, погіршується дисципліна, у дітей зникає інтерес до навчання. Крім того, вчительська праця досі залишається високо трудоємною: на вчительські трудовозатрати припадає в середньому 58-70 годин на тиждень.

Але, потреби суспільства у педагогічних кадрах із кожним роком зростають. Це переважно стосується інтернатних закладів освіти, де попит на педагогічних працівників перевищує пропозицію.

Серйозною проблемою також є тотальна фемінізація школи. Сьогодні в Україні понад 80% працівників освіти - жінки (у Великобританії, США, Німеччині, Швеції, Японії їх менше 50%). Так само як і школи фемінізовано студентство педагогічних спеціальностей. Щоправда, останнім часом у педагогічні ВНЗ стало більше вступати юнаків. Однак чи всі вони підуть працювати до школи після навчання? Причини цього слід шукати у вже згадуваних матеріальних і моральних факторах, що зумовлюють падіння

конкурсу вступників у педагогічні навчальні заклади, перерозподіл кадрового і матеріально-технічного потенціалу на користь комерційних освітніх структур, що не здійснюють підготовку педагогів тощо.

Крім того, нинішня ситуація в Україні вимушено створює «нову систему функціонування кадрового корпусу вчителів і викладачів», коли багато з них одночасно включені в різні сфери діяльності: освіта - наука, освіта - бізнес, освіта - виробництво тощо. Така поліфункціональна діяльність формує новий тип педагогічного працівника, який у зв'язку з необхідністю поєднання різних функцій є безумовно всебічно розвиненою особою, але у той самий час йому не вистачає часу повноцінно виконувати навчально-викладацькі функції.

Далека від досконалості і система підготовки педагогічних кадрів. На практиці в педагогічній освіті домінує функціональний підхід, який зумовлює недостатні зв'язки між навчальними дисциплінами, незадовільну підготовку до окремих видів навчальної педагогічної діяльності, в результаті чого не забезпечується цілісність педагогічної освіти. Сучасна педагогічна освіта залишається більше спрямованою на підготовку майбутнього вчителя як предметника - фізика, історика, біолога тощо, а не педагога, вихователя. При цьому має місце панування деформованого предметоцентризму, коли, скажімо, викладачі-гуманітарії практично зовсім некомпетентні в інших дисциплінах. Психолого-педагогічна підготовка, як правило, зводиться до прослуховування курсів, далеких від реалій сучасної школи, часто відсутні такі фундаментальні для вчительської професії дисципліни як філософія освіти, когнітивна психологія, історія педагогіки, педагогічна майстерність, педагогічна творчість тощо.

Учительська професія, як ніяка інша, вимагає практичної підготовки. Виховання професійно значущих якостей особистості вчителя, стійкого інтересу та любові до професії вчителя, закріплення, поглиблення та збагачення суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань у майбутнього педагога відбувається лише у процесі безпосередньої

практичної діяльності у школі, в інших навчальних та виховних закладах, серед дітей, молоді і студентів.

Школи-інтернати мають велике значення для розвитку, виховання, навчання, соціально-педагогічної реабілітації певних категорій знедолених дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, а також дітей з проблемних та матеріально незабезпечених сімей. Інституційна форма піклування (виховання в дитячому будинку, школі-інтернаті, професійно-технічному закладі) була і залишається нині найпоширенішою формою турботи держави й суспільства про таких знедолених дітей. Переважна більшість дітей, позбавлених батьківського піклування, поетапно навчаються і виховуються в будинку дитини для дітей віком до 3 років, дитячому будинку для дітей від 3 до 7 років та школі-інтернаті до 18 років [2, с. 58].

Деякі сучасні педагоги вважають більш прогресивною формою соціально-педагогічної реабілітації та соціалізації названої категорії дітей їх виховання у прийомних сім'ях. Однак, оскільки нині це здійснити практично неможливо, можна зробити висновок, що найближчим часом основною формою соціалізації таких дітей залишатиметься державна система інтернатного виховання [217, с. 113]. Її провідною функцією, на думку В. Слюсаренка, є соціально-педагогічна функція корекції, здійснення якої закладами даного типу сприяє розв'язанню проблеми запобігання девіантної поведінки дітей та підлітків [308, с. 37-38]. Тому дослідження педагога інтернатного закладу як професії і покликання зберігає актуальність.

Специфіка інтернатної освіти перш за все визначається тим, що школи-інтернати є закритими (напівзакритими) навчально-виховними закладами, вихованці яких постійно перебувають у закритих колективах. Маючи обмежену сферу спілкування, вони одержують недостатню, а часом і деформовану інформацію про навколишній світ, про інших людей.

Крім того, інтернатні загальноосвітні заклади відрізняються особливим контингентом дітей, здебільшого педагогічно занедбаних, з якими свого часу не впоралися педагоги звичайних шкіл. Вони відстають у своєму психічному

розвитку, мають низьку пізнавальну активність, у них не сформувалися пізнавальні інтереси, рівень їхніх знань також значно нижчий, порівняно з учнями загальноосвітньої школи. За даними дослідників, у 57% сімей, де виховувалися ці учні, зловживали алкоголем, у них траплялися постійні сварки й бійки; 65% батьків притягалися до відповідальності за правопорушення; у 15% сімей мала місце моральна розбещеність. Ці діти мають різні відхилення у психічному, розумовому, моральному розвитку [141, с. 49]. Стан психосоматичного здоров'я цих дітей негативно позначається на системі їхньої навчальної діяльності, праці, відпочинку [308, с. 29].

Подолання негативних стереотипів у свідомості та поведінці більшості вихованців вимагає не тільки певного часу й зусиль педагогів, а й застосування відповідних реабілітаційних методик. Тому їх знання та використання є складовою частиною підготовки педагогічних кадрів.

Головна соціальна і психолого-педагогічна ідея, покладена в основу діяльності закладів інтернатного типу, полягає в тому, щоб забезпечити рівні можливості для всіх дітей та підлітків в оволодінні освітою, у гармонійному розвитку, громадській діяльності відповідно до природних задатків, схильностей, здібностей. Це має створити необхідні умови для постійного саморозвитку й самовдосконалення людини як активного творця нових вимірів суспільного розвитку [324, с. 35]. Але зробити це далеко не завжди просто, тому що діти потрапляють до закладу інтернатного типу освіти уже з певними сформованими соціальними навичками поведінки, мають свої переконання й інтереси, які у більшості з них формувались за несприятливих умов розвитку та становлення особистості [236].

На сучасному етапі оптимізація системи інтернатної освіти потребує ретельного вивчення діяльності педагогічних кадрів освітньо-виховних закладів цього типу. Її дослідження допоможе простежити, якою мірою одержують практичне розв'язання актуальні проблеми навчання, виховання, організації дозвілля й побуту соціально незахищених дітей.

Водночас ми вважаємо, що потреба вдосконалення системи інтернатної освіти й розробки нових методологічних підходів до цієї професії не повинна тлумачитися в дусі заперечення її необхідності як такої. Деякі дослідники намагаються розглядати функціонування шкіл-інтернатів як реалізацію принципу сегрегації певних категорій дітей (зокрема, розумово відсталих) від соціуму [163, с. 55-57]. Однак, на нашу думку, існування таких навчальних закладів перш за все визначається наявністю об'єктивних проблем розвитку суспільства. На жаль, нині ми можемо спостерігати загострення цих проблем. Зокрема, на початку XXI ст. загальна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, становила в Україні більше ніж 100 тис. осіб. Кількість таких дітей у школах-інтернатах порівняно з 90-ми рр. XX ст. збільшилася майже в півтора рази [217, с. 113]. У цих умовах відмова від інтернатної освіти означала б залишення цих дітей напризволяще, наодинці з їх бідною.

Сучасні дослідження практики функціонування загальноосвітніх шкіл-інтернатів засвідчують, що соціально-педагогічний потенціал цих закладів не тільки не вичерпаний, але й значною мірою залишається нереалізованим. Тому пошуки нових моделей закладів суспільного виховання для дітей та підлітків з певними життєвими проблемами мають бути багатоаспектними й комплексними.

Нині виникають й активно розвиваються нові організаційні форми соціального виховання: школи-інтернати з поглибленим вивченням предметів, ліцеї-інтернати, гімназії-інтернати, напівінтернатні заклади, дитячі будинки сімейного типу, центри позаурочної роботи з дітьми і підлітками за місцем їх проживання, позашкільні заклади. Зокрема, ліцеї-інтернати є своєрідними серед нових типів середніх загальноосвітніх закладів України тим, що у них інтегровані два типи освітніх закладів: ліцей і школа-інтернат [300, с. 70]. Аналогічною є організація гімназій-інтернатів. Працівники цих закладів інтернатної освіти мають кращі можливості пізнати кожного учня, визначити його задатки, нахили, інтереси.

Певних трансформацій потребує не лише організація, але й загальна концепція діяльності інтернатної освіти, що має ґрунтуватися на гуманістичній парадигмі виховання. А. Наточій слушно зазначає, що нині вкрай необхідна нова філософія суспільного виховання дітей та молоді з особливими потребами. Він наголошує: для вирішення цієї проблеми потрібно переходити від «філософії утриманців» до «філософії життєтворчості». Милосердя, опіка, соціальний захист мають стати мотивацією та стимулом для бажання вихованця стати здоровою, розумово і духовно розвинутою особистістю [194, с. 70]. Тому інтернатна освіта повинна бути для її працівників не тільки професією, але й покликанням душі, яке допоможе забезпечити цю мотивацію.

Дитина в закладах суспільного виховання - це, насамперед, не об'єкт виховання, а людина. Вона повинна сприйматися перш за все як член сім'ї, для якого загальноосвітня школа-інтернат - це дім, в якому протікає життя, гідне людини. У зв'язку з цим поглибленого дослідження вимагають феномени сирітства, особливо соціального.

Вихованці-сироти потребують специфічних методів виховної роботи педагога. Серед важливих завдань загальноосвітніх шкіл-інтернатів виступають завдання компенсаційного і реабілітаційного характеру, тобто ті, які відновлюють коригування педагогічних впливів, зокрема сімейного виховання, а також негативних особливостей особистісного розвитку дитини, обумовлених її попереднім життєвим досвідом.

О. Голуб дотримується думки, що причиною живучості формалізму у вихованні можна вважати традиції педагогіки однобічних впливів, особливо педагогіки надмірної опіки, традиції одностороннього розуміння та здійснення виховного процесу як процесу тільки відкритої передачі вихователями готового суспільно необхідного досвіду учням і засвоєння, відтворення останніми цього досвіду. Тут вихователі діють лише як передавачі, а вихованці - як споживачі переданого досвіду. Ось чому такий

характер діяльності педагогів стає причиною формалізму та джерелом споживацько-егоїстичної психології [63].

Ураховуючи все це, багато педагогічних колективів шкіл-інтернатів дійшли висновку, що комплексний підхід до справи виховання сприяє подоланню традицій однобічно-здрібненого розуміння і здійснення виховного процесу, творчому розвитку цілісного процесу формування нової людини. До комплексу провідних педагогічних умов соціальної адаптації дітей-сиріт у школі-інтернаті належать:

- особистісна орієнтація навчально-виховного процесу в школі-інтернаті;
- наукове забезпечення процесу адаптації дітей-сиріт;
- кадрове забезпечення працівниками-професіоналами процесу адаптації дітей-сиріт;
- належне методичне забезпечення виховання дітей;
- наявність гарного психологічного клімату в колективі педагогів і дітей [204, с. 36].

Успішно реалізувати комплексний підхід у вихованні можна за умов дотримання таких головних принципів: цілеспрямованості всього процесу виховання, системності і безперервності, свідомого акценту на зв'язок із життям країни, збагачення дітей практичним соціальним досвідом, який у складних ситуаціях допоможе їм зайняти активну позицію, педагогічної доцільності виховних впливів, диференційованого підходу до вихованців, урахування вікових особливостей.

Вищезгадані принципи вимагають системної реалізації. Працівники інтернатних закладів освіти мають неухильно втілювати їх у життя як під час проведення занять, так і в позаурочний час.

Кожен педагог повинен прагнути допомогти розвитку здібностей, реалізації індивідуальних якостей, переорієнтації мислення дитини з репродуктивного на творче, конструктивне, утвердженню стосунків співробітництва й партнерства, творчої співпраці педагога та вихованця. Для

цього працівники інтернатних закладів освіти наповнюють заняття пошуком, фантазією, моделюють проблемні ситуації у навчанні, підштовхують до пошуку власних шляхів вирішення проблем, створюють ситуацію успіху. Все це відбувається в атмосфері добровільності, особистої зацікавленості, індивідуальної роботи з кожним вихованцем та учнем. Таким чином, усі учасники навчально-виховного процесу стають колективом однодумців [134].

Реалізація принципів комплексного підходу до виховання потребує від держави розробки і вдосконалення концептуальної моделі фахівця, який здійснює соціально-педагогічну діяльність у системі інтернатної освіти. Тому важливим завданням у державній системі підбору, підготовки та використання кадрів інтернатної освіти є визначення головних якостей суб'єкта, що забезпечують успішне виконання цієї діяльності. У процесі визначення складових моделі підготовки кадрів інтернатної освіти необхідно також враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність соціально-педагогічної діяльності і на систему вимог, що пред'являються до професійних працівників цієї сфери.

Особистість педагога - головний інструмент педагогічного впливу на учнів та вихованців, що зумовлює необхідність постійного руху вчителя до набуття ним нових вимірів досконалості. На це спрямовані й очікування суспільства, яке прагне вбачати в педагогічних працівниках реальне втілення ідеалів народу. Одна з центральних ідей народної педагогіки - це ідея досконалої людини. У цьому образі створюється своєрідний ідеал людини, який вбирає в себе всі кращі риси особистості. Водночас - це кінцева мета виховання й самовиховання кожного члена суспільства [148, с. 247]. Довіра суспільства до педагогічних працівників значною мірою залежить від якості їх освітньо-кваліфікаційної підготовки [31, с. 207].

Учитель є найважливішою ланкою в організації інтегрованого навчання. Зокрема, в спеціальній школі-інтернаті для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, потрібно здійснити діагностику

можливостей та потреб дитини, дати їх кваліфіковану оцінку, в деяких випадках - розробити на цій основі індивідуальні навчальні програми, відмовившись від колективних методів. Для цього вчитель має володіти глибокими знаннями свого предмета, методики викладання, а також методики роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

До головних завдань та обов'язків учителя-реабілітолога, який працює в спеціальній школі-інтернаті, належать:

- визначення відповідно до державних стандартів освіти, планів, методик, індивідуальних програм та рекомендацій мети, змісту і порядку навчально-реабілітаційної роботи;

- обрання ефективних форм, проведення за розкладом та графіками навчальних, виховних, соціально-адаптаційних, реабілітаційних, корекційних, компенсуючих заходів і занять;

- створення навчально-виховних ситуацій, ознайомлення з явищами, фактами та подіями, що відбуваються у суспільстві, природі, побуті, характеризує, тлумачення й оцінка їх, прищеплення навичок і вмінь, необхідних для життя у суспільстві;

- ведення психолого-педагогічних спостережень, вивчення і фіксація динаміки розвитку, аналіз особливостей фізичних та розумових досягнень дитини;

- участь у тестуванні;

- співпраця із фахівцями, які розробляють індивідуальні методи та прийоми корекційно-реабілітаційної роботи: лікарями, психологами, фізіологами, дефектологами, дієтологами, фахівцями із фізичної реабілітації, іншими працівниками з корекційно-реабілітаційної роботи, координація їх діяльності;

- забезпечення разом з іншими працівниками здорових і безпечних умов навчання, виховання та праці;

- залучення членів сім'ї дитини до участі в навчально-реабілітаційній роботі, правильного використання прийомів психолого-педагогічної корекції

особистості, застосування відновлювальних занять та вправ, подолання фізичних або розумових вад, недоліків і негативних звичок;

- надання консультацій з питань корекційно-реабілітаційних процесів;
- керування помічниками та асистентами вчителя-реабілітолога;
- організація виконання індивідуального плану реабілітаційної роботи з дитиною в закладі та сім'ї;
- здійснення нагляду за навчанням та вихованням дітей у дошкільних закладах і школах за місцем їх проживання;
- захист честі й гідності дітей, створення обстановки оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому;
- ведення встановленої психолого-педагогічної, реабілітаційної та статистичної документації;
- постійне підвищення професійного та загальноосвітнього рівня;
- виконання професійних завдань й обов'язків з дотриманням норм етики та моралі [86, с. 71-72].

Велика кількість працівників системи інтернатної освіти відчують труднощі, тому що не володіють достатніми знаннями для виконання цих завдань та обов'язків, не мають досвіду роботи в команді, не використовують знання й досвід колег у організації навчально-виховного процесу. Тому дуже важливо підготувати учителів до роботи, надати їм знання спеціальної педагогіки, забезпечити інструментарієм та моделями навчання.

С. Карпенко у своєму дослідженні характеризує модель професійної діяльності та модель особистості соціального працівника, структурними компонентами яких є професійно-діяльнісний, професійно-особистісний і соціокультурний [130, с. 4-5]. Керуючись цими висновками, доцільно визначити головні якості суб'єкта, необхідні для ефективної реалізації інтернатної освіти.

Центральною постаттю в організації навчального процесу в закладах інтернатної освіти є педагог-вихователь. Тому однією з організаційно-педагогічних умов формування життєвої компетентності вихованців

інтернатних закладів є підвищення ефективності професійної підготовки педагогів, які працюють у цих закладах.

Соціальному педагогу інтернатного закладу доводиться розв'язувати завдання дещо відмінні від тих, які стоять перед його колегою у звичайному загальноосвітньому навчальному закладі. Це пов'язано з тим, що у школах-інтернатах формується специфічний тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі самоусвідомлення ним ставлення до самого себе, оточення, навколишнього середовища. Наставнику необхідно вчити дітей, які, будучи позбавленими батьківського тепла та ласки, нерідко встигнули зневіритися і втратити будь-яку надію у своєму житті, здатність сприймати життя оптимістично [217, с. 113-114]. На думку Л. Артюшкіної та А. Полянничко, у центрі уваги соціального педагога постійно має перебувати соціалізація вихованця інтернату, інтеграція його у суспільство як альтернатива відособлення, випадання із унормованих соціальних стосунків. Наслідком такого виховання повинна стати впевненість вихованця у майбутньому, його здатність виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу [15, с. 43].

Професійна діяльність соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату, підпорядкована такій меті, є багатофункціональною. Він організовує спілкування дітей, їх взаємовідносини, особисто впливає на їх діяльність, поведінку, розвиток; координує вплив інших педагогів, взаємодіє з батьками та опікунами вихованців, бере участь у процесі навчання, виконує адміністративні функції (керує групою дітей, відповідає за виконання ними правил внутрішнього розпорядку, координує їх діяльність); забезпечує їх безпеку і охороняє здоров'я. У цій роботі він постійно співробітничав з адміністрацією школи-інтернату, іншими вчителями, обслуговуючим персоналом [354, с. 20]. Таким чином, здійснюється процес соціального адаптування й соціальної інтеграції вихованців. Особливо зростає роль

соціального педагога на етапі вибору професії, закінчення випускниками школи і переходу в позашкільний період [359, с. 43].

Метою виховання в інтернатних закладах освіти, як і в інших загальноосвітніх закладах, є формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до різнобічної діяльності в суспільстві. Характеризуючи особистісно-орієнтоване виховання, І. Бех зазначає, що для того, щоб процес виховання призвів до позитивних наслідків, педагог повинен мати такі якості:

- здатність сприймати й адекватно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожний момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях та вчинках, визначати причини, якими ці зміни викликаються;

- сформованість широкого вибору оцінних критеріїв, які б давали йому змогу порівнювати характер змін, що настають у вербальній і невербальній поведінці вихованців, своєчасно робити з цього приводу правильні висновки;

- вміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як інтерпретують його образ та поведінку вихованці;

- володіння глибокими знаннями про типові помилки типу «стереотипізації», «нав'язування суб'єктивного бачення» та інших, яких нерідко припускаються педагоги при оцінці образу й поведінки дітей, виявлення вміння відмежовуватись від упередження при пізнанні вихованців, нав'язаного іншими людьми, заради досягнення індивідуальної своєрідності цієї особистості [25, с. 10].

На нашу думку, ці якості складають основу професійно-діяльнісного компонента суб'єкта у системі інтернатної освіти. Разом з тим не менш важливими є характеристики професійно-особистісного компонента. Вони перш за все визначаються здатністю педагога до розуміння, визнання і прийняття своїх вихованців. Щоб зробити цей процес результативним, педагогу слід розвивати такі риси:

- спостережливість та розуміння того, що відбувається навколо, постійну готовність до його пояснення;

- емпатію - безумовне переживання, розуміння почуттів, що відчуває учень, адекватний прояв власних почуттів;

- щирість, відкритість, здатність дружити з дітьми;

- любов до вихованців, поєднану з вимогливістю і справедливістю [354, с. 22-23].

Ці психологічні якості дозволяють педагогу здійснювати цілеспрямований вплив на формування особистості дитини. Важливим показником сформованості особистості вихованця виступає його самостійність. Це пов'язано з тим, що для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, нерідко характерні невпевненість у собі, не усвідомлення власної самоцінності, відсутність життєвої перспективи. У багатьох випадках у них формується комплекс безнадійності та безпорадності. Саме тому набуття самостійності має допомогти подолати такий стан. А. Наточій визначає самостійність як складну інтегративну якість особистості, що визначається вмінням свідомо скерувати поведінку, практичну діяльність відповідно до власних поглядів і переконань, долати перешкоду на шляху до реалізації обраної програми життєдіяльності без допомоги з боку інших людей [195, с. 14].

Серед головних труднощів і недоліків, які нерідко притаманні педагогам у роботі з формування самостійності учнів, О. Голуб виокремлює такі:

- відсутність належної системності в роботі з виховання самостійності;

- перевагу словесних методів виховання, недостатній вплив на емоційну сферу дитини і на самосвідомість;

- недостатню реалізацію принципу диференційованого підходу у здійсненні завдань формування самостійності.

Виховання в молодших школярів самостійності в інтернатних закладах, як свідчить досвід вихователів-майстрів, проходить більш успішно за умов спільної діяльності дитини й дорослого, коли проводиться спеціальна робота

для включення мовленнєвого спілкування в самостійну діяльність вихованців, формується «внутрішній план дій» [63].

Для правильної організації урочної та позаурочної роботи особливо необхідне вивчення проблем емоційного стану педагогів і учнів, забезпечення й дотримання партнерських взаємин між ними. Тонкість і глибина емоційних відносин «вихователь-вихованець» забезпечують високу якість діяльності школи й усього педагогічного процесу. Головне, що повинен знати педагог, - це особливості позицій вихованців під час і після уроків, прояви вікових та індивідуальних відмінностей учнів. Звідси випливає необхідність глибокого вивчення кожним соціальним педагогом індивідуальних особливостей учнів школи-інтернату [63].

До головних психологічних якостей педагога, що допомагають досягти гармонізації його стосунків з вихованцями, А. Наточій відносить:

- позитивну установку на взаємодію;
- орієнтацію педагога на вікові особливості з вихованцями;
- оптимістичне прогнозування, дотримання педагогічного такту;
- стимулювання «зустрічного руху» вихованців [195, с. 108].

Збереження і вдосконалення цих психічних якостей, на думку дослідника, забезпечується дотриманням педагогом у житті повсякденній діяльності таких важливих установок:

- бути спрямованим на успіх, відкидати сумніви і вагання;
- не накопичувати в собі негативних емоцій;
- позбавлятися зовнішньої напруженості та скованості, які безпосередньо пов'язані з душевною напругою;
- наслідувати ідеали, певні досконалі образи;
- зберігати тілесне здоров'я, життєрадісність і активність;
- ставити перед собою благородну мету, не жити без змісту, щоб не прийти до відчуття безвихідності;
- уміти позбавлятися психологічних перенавантажень, емоційно-психологічних напружень [195, с. 128].

Нарешті, соціокультурний компонент особистості соціального педагога - працівника системи інтернатної освіти перш за все характеризує його здатність забезпечувати такий аспект соціалізації вихованців, як розвиток їх творчих здібностей, формування активної життєвої позиції. Особливо великі можливості для розвитку цих якостей відкриває виховна діяльність - як під час занять, так і в позаурочний час. У початкових класах шкіл-інтернатів вона головним чином спрямована на виконання навчальних завдань, розширення передбачених програмою знань, розвиток якостей, необхідних для подальшої активної пізнавальної діяльності, спостережливості, охайності, самостійності, любові до природи, читання книг. Надалі зміст виховної діяльності постійно розширюється і поглиблюється. Для цього педагогом має бути застосований комплекс надбань вітчизняної і світової культури.

Дослідники визначають цілу низку складових соціокультурного впливу на вихованців. Цей вплив охоплює сфери науки, моралі, права, мистецтва. Зокрема, В. Слюсаренко звертає увагу на ефективність використання системи національного виховання, в тому числі - різних форм роботи з історико-краєзнавчим матеріалом з метою виховання громадянських почуттів, розвитку самосвідомості учнів [308, с. 128]. Ю. Возна наголошує на необхідності співпраці соціальних педагогів із дитячими громадськими об'єднаннями, завдяки чому реалізується низка виховних функцій - когнітивна, компенсаторна, регулятивна, організаційна, комунікативна, функція соціальних зв'язків [53, с. 11].

При цьому не слід жорстко розмежовувати елементи соціокультурного впливу педагога на особистість вихованців, надаючи одній сфері впливу (науково-пізнавальній, правовій, моральній, художній) пріоритет над іншими. На практиці в діяльності соціального педагога інтернатних закладів освіти можуть поєднуватися різні напрями виховання. Так, В. Загрева доводить, що ефективність правового виховання учнів старших класів шкіл-інтернатів значно підвищується, якщо у навчально-виховній діяльності цих

навчальних закладів забезпечується інтеграція виховних впливів знань правового, морального, суспільствознавчого характеру і системи виховних позаурочних заходів та організації життєдіяльності учнів. Це має створити своєрідне правове поле, яке здатне забезпечити не тільки засвоєння правових норм, а й вироблення відповідних внутрішніх переконань, умінь і навичок практичного їх застосування. Завдяки цьому реалізуватимуться особистісно орієнтований, діагностичний, інтегративний, діяльнісний підходи до розвитку цілемотиваційної сфери особистості; впроваджуватимуться відповідні комплексні засоби, форми, методи навчально-виховної діяльності; здійснюватимуться науково-методичне забезпечення цього процесу, належна підготовка вчителів і вихователів [95, с. 2-3].

Н. Черноусова розглядає в якості інтегруючої сфери соціокультурного виховання систему учнівського самоврядування. Дослідниця наголошує на тому, що ефективна діяльність цієї системи значною мірою полегшує процес соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів, сприяє зростанню суспільної активності учнів та вихованню всебічно розвиненої особистості. Вона допомагає дитині повірити у власні сили та позбутись деяких комплексів, сприяє згуртованості учнівського колективу на засадах високої організованості, дисциплінованості, колективного самообслуговування, змагання. Елементи системи самоврядування (центр науки та творчості, центр культури та відпочинку, центр спорту, центр преси та інформації) допомагають педагогам організовувати навчально-пізнавальну діяльність, здійснювати естетичне, фізичне виховання, формувати громадянську позицію вихованців. Дослідниця визнає організацію самоврядування пріоритетним напрямком виховної роботи школи-інтернату, яка має компенсувати вихованцям тимчасову відсутність сімейного оточення і почуття домівки [361, с. 147-149].

Подібну позицію обстоює й І. Головка, зазначаючи: діти не повинні виходити зі стін школи-інтернату, обмежуватись певною сумою знань, але водночас залишаючись байдужими до обраної справи, позбавленими

творчості та ініціативи. Формування ж навичок самоврядування стає результатом цілеспрямованих педагогічних зусиль для розвитку учнівського колективу, сприяє виробленню у членів цього колективу громадянських якостей шляхом залучення їх до управління шкільними справами та створення працездатних органів самоорганізації, наділення реальними правами й обов'язками. Отже, формування навичок самоврядування може бути визначене як особлива педагогічна технологія вироблення якостей громадянина у дитини в системі демократичних відносин шкільного колективу [62, с. 88-91]. Участь педагога у цьому процесі потребує від нього наявності й розвитку низки якостей соціокультурного характеру, головною серед яких може бути визначена власна активна громадянська позиція. Вона нерозривно пов'язана з орієнтацією педагога на загальнолюдські та національні цінності.

Таким чином, дослідження доводить необхідність формування цілого комплексу якостей суб'єкта, необхідних для ефективної реалізації інтернатної освіти. Ці якості можуть бути згруповані у професійно-діяльнісний, професійно-особистісний та соціокультурний блоки. Можна стверджувати, що працівник інтернатних закладів освіти має поєднувати у своїй особі риси кваліфікованого викладача та вихователя. Формування та розвиток цих рис залежать як від постійного самовдосконалення особистості, так і від діяльності мережі навчальних закладів підготовки кадрів для роботи в системі інтернатної освіти.

В умовах загострення економічних, політичних, соціальних проблем за часів розвитку незалежної української держави виникла необхідність у підготовці фахівців з соціального виховання дітей та молоді, з соціальної допомоги проблемним групам населення. До того виконання цих функцій покладалося на класних керівників, організаторів дитячого дозвілля, працівників дитячої кімнати міліції, інших працівників освітньої та соціальної сфер. Однак тепер постала необхідність реформування системи соціального захисту найбільш незахищених категорій населення, перш за все

- дітей і підлітків. У зв'язку з цим, на початку 90-х років ХХ ст. в Україні було розпочато підготовку соціальних педагогів і соціальних працівників як окремих напрямків професійної освіти та діяльності. У квітні 1991 р. Постановою Держкомпраці СРСР «Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців» був доповнений кваліфікаційною характеристикою «спеціаліст із соціальної роботи», «соціальний педагог» та «соціальний працівник». Ці спеціалісти були покликані задовольнити потреби суспільства щодо усунення конфліктних ситуацій у різних соціальних групах, надання допомоги у соціальному становленні особистості, сім'ї, групи, організації змістовного дозвілля підлітків та молоді, керування неформальними угрупованнями й об'єднаннями тощо.

Соціально-педагогічна діяльність спрямована на активізацію соціокультурних і соціальних функцій суспільства, громади, сім'ї та особистості. Можна погодитися з думкою В. Поліщук, що соціальний педагог покликаний творчо реалізовувати систему соціально-педагогічного сприяння розвитку й саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини [233, с. 83]. Такого сприяння перш за все потребують найбільш незахищені категорії дітей та молоді, до яких належать і вихованці інтернатних закладів. Тому слід розглянути особливості підготовки фахівців до діяльності у цій сфері.

За період становлення соціальної педагогіки в Україні накопичено певний досвід: розроблено поняття про професійно-педагогічну культуру соціального педагога, що містить систему знань, умінь, професійних й особистісних якостей, які повинен здобути та розвинути майбутній фахівець у процесі навчання; створено кодекс етики соціального педагога - комплекс принципів та правил, якими студент має керуватися у професійній діяльності. У стані розробки знаходяться такі теоретико-методичні питання, як зміст і структура професійної підготовки, організація навчальної та виробничої практики студентів, форми, методи професійної підготовки соціальних

педагогів, критерії й рівні готовності соціальних педагогів до професійної діяльності, діагностика професійно значущих якостей, рис особистості [294, с. 136].

Спеціально організована робота з підготовки кадрів для системи інтернатної освіти (як і інших категорій соціальних педагогів) перш за все передбачає залучення їх до духовних загальнолюдських цінностей. Духовний розвиток особистості здійснюється значно якісніше, якщо пріоритетним у змісті її професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що містить у своїй основі методологічні, теоретичні, прикладні знання про цінності, їх природу, механізми розвитку і способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують становлення і самовдосконалення особистості сучасного педагога [367, с. 433]. Формування цього компонента можливе лише в умовах навчального закладу, тому що процес залучення особистості до загальнолюдських духовних цінностей є досить тривалим за часом і складається з низки етапів:

- вивчення методологічних основ цінностей;
- осмислення системи загальнолюдських, національних і специфічно педагогічних цінностей у їх виникненні та взаємозв'язку з розвитком суспільно-історичної практики;
- набуття теоретичних знань, необхідних у практичній діяльності з вивчення духовного світу вихованця, його залучення до духовно-ціннісних надбань;
- використання набутих знань та умінь у педагогічній практиці, аналіз власної педагогічної діяльності, висунення нових завдань [72, с. 151].

На цей час професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється у різних формах (денна, заочна, дистанційна, вечірня, екстернат) і передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Соціальні педагоги мають можливість отримувати професійну кваліфікацію і

спеціалізацію у середніх навчальних закладах (училищах, ліцєях) та у ВНЗ (педагогічних коледжах, університетах, академіях).

На цей час в Україні можна виділити такі рівні підготовки кадрів для соціальної сфери:

- допрофесійна підготовка на курсах, у школах, ліцєях;
- навчання у вищих закладах освіти (термін навчання 4 - 5 років);
- навчання на спеціальних факультетах післядипломної освіти (від 1 до 3 років);
- перепідготовка і підвищення кваліфікації фахівців (система курсів, стажувань).
- підготовка науково-педагогічних кадрів.

Нині в Україні діють вчені ради, у яких захищаються докторські і кандидатські дисертації із різноманітних проблем соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Підготовка спеціалістів з соціальної роботи здійснюється в Україні на трьох рівнях: базовому, середньому та вищому - університетському. В різних навчальних закладах існують різні підходи до цієї справи. У ліцєях, педагогічних училищах готують соціальних асистентів (помічників) і молодших спеціалістів, в коледжах - бакалаврів, в університетах – бакалаврів, спеціалістів і магістрів соціальної роботи та соціальної політики, у ВНЗ педагогічного профілю - переважно соціальних педагогів, у юридичних - правознавців і соціальних працівників. Удосконалюється також навчання тих, хто працює у соціальній сфері.

Перший, базовий рівень навчання потрібен тим, хто буде виконувати роль каталізатора на «передовій лінії фронту», на рівні особистості, сім'ї, громади. Сім'я, громада, сімейно-сусідська спільність як пріоритетна сфера соціальної роботи, проблема спеціальної, особливо ґрунтовної підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників для роботи із сім'єю - одна із головних ідей всіх останніх світових форумів, які об'єднують провідних спеціалістів більшості країн світу.

Другий рівень покликаний дати випускникам знання і вміння, необхідні для того, щоб ввести, провести, знайти витoki фінансування для різноманітних соціальних послуг, які вимагаються даним соціумом, тобто для профільних соціальних служб, спеціально орієнтованих на ті чи інші групи, категорії клієнтів, що потребують нагальної допомоги.

На третьому рівні студенти одержують знання та вміння, які необхідні для того, щоб брати участь в управлінні, плануванні і розробці стратегічних напрямків соціальної роботи.

Для реалізації основних функцій соціальної роботи соціальний працівник повинен: а) бути достатньо професійно підготовленим, володіти знаннями з різних галузей науки: психології, педагогіки, фізіології, економіки, законодавства, статистики; б) володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні й економічні процеси в суспільстві та адекватно оцінювати їх; в) уміло контактувати і взаємодіяти з різними типами клієнтів; г) володіти професійним тактом, намагатися викликати симпатію і довіру в клієнта, зберігати професійну таємницю, проявляти делікатність у всіх питаннях, що стосуються сторонньої людини; д) вміти оперативно приймати потрібне рішення навіть в екстремальних ситуаціях.

Досвід підготовки соціально-педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах України висвітлив низку проблем, які й сьогодні залишаються невирішеними. Перш за все вимагає серйозного вдосконалення технологія підготовки майбутніх фахівців; вищі навчальні заклади потребують серйозної державної підтримки в плані фінансової допомоги, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, активізації процесів підготовки професорсько-викладацького складу. Актуальною є проблема перепідготовки корекційних педагогів, працівників соціальних служб, адже нині вони на 60-70% укомплектовані фахівцями, які не мають відповідної професійної підготовки. Гострою для України є проблема підготовки підручників, посібників з соціальної і соціально-педагогічної роботи, пакетів навчально-методичної документації [294, с. 136].

Професійна підготовка соціальних педагогів в умовах безперервної освіти має розглядатися як компонент цілісної системи освіти в Україні. Враховуючи специфіку професійної соціально-педагогічної діяльності (особливості становлення, розвитку сфер та напрямів діяльності, цінностей, мети, завдань, професійних функцій, технологій), доцільно наголосити, що система професійної підготовки соціальних педагогів має свою інфраструктуру й розвивається відповідно до власних цілей і закономірностей.

У процесі професійної підготовки соціальних педагогів в умовах безперервної освіти системотворчими складовими є: цінності, мотиви, мета, зміст, технології, законодавчо-нормативна основа освітньої й професійної діяльності, самоосвіта, пролонгований контроль, кінцевий результат (готовність до здійснення професійної діяльності, професійна компетентність і професійно зумовлені особистісні якості). Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови, технології реалізації процесу навчання.

Професійна підготовка соціальних педагогів в умовах безперервної освіти має цілісний характер й охоплює такі підсистеми: допрофесійну підготовку (актуалізація професійного самовизначення, допрофесійне навчання, професійний відбір); різнорівневе професійно-педагогічне навчання у ВНЗ; післядипломну освіту (підвищення кваліфікації, самоосвіта, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, перекваліфікація, оволодіння додатковими спеціалізаціями). Її здійснення потребує врахування особливостей соціально-педагогічної діяльності в Україні, має ґрунтуватися на цінностях професійної соціально-педагогічної діяльності, інноваційних технологіях професійної підготовки відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції до світового освітнього простору, мати випереджувальний характер. Необхідною умовою успішного функціонування системи професійної підготовки соціальних педагогів є узгоджена взаємодія системотворчих та структурних компонентів, що забезпечують безперервну

професійну підготовку, досягнення визначених цілей і результатів професійно-особистісного формування фахівців [234, с. 2].

Успішна адаптація студентів, які в майбутньому стануть працівниками інтернатних закладів освіти, до навчання та життєдіяльності у ВНЗ потребує створення організаційно-методичних умов для цілеспрямованого системного педагогічного керівництва з боку суб'єктів управління (ради ВНЗ, ректорати, деканати, викладачі, куратори). Ефективне проходження адаптаційних процесів у ступеневому ВНЗ можливе за умови їх успішного здійснення на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях [57].

Головними напрямками діяльності ВНЗ з адаптації майбутніх педагогів є навчальна, виховна й наукова робота. Зокрема, навчальна робота з проблем адаптації студентів спрямована на використання змісту навчальних дисциплін усіх циклів підготовки фахівців для посилення гуманістичного спрямування навчального процесу. Так, на вивчення дисциплін людинознавчого, народознавчого характеру відведено близько 20% навчального часу. Позитивним є поєднання з першого курсу навчання за спеціальністю і додатковою спеціалізацією (на відміну від інших ВНЗ, де навчання з додаткової спеціалізації запроваджується на третьому курсі). Такий підхід дозволяє максимально адаптувати студента до обраної спеціалізації уже на початку навчання. Ефективними формами роботи зі студентами є також читання курсу «Вступ до педагогічної спеціальності», спецкурсу «Адаптація студентів до навчання та умов життєдіяльності у ВНЗ», виступи провідних викладачів у групах, організація роботи предметних гуртків і факультативів, школи першокурсника, класу обдарованого студента.

Важливою складовою діяльності ВНЗ з проблем адаптації є система виховної роботи зі студентами. Ця система повинна ґрунтуватися на положеннях концепції виховної роботи зі студентами. Кінцевою метою є розвиток особистості майбутнього учителя на засадах демократизму, громадянськості і гуманізму. Важливо, щоб виховний процес був

спрямований на удосконалення самовиховання студентів, посилення самостійної роботи у їх професійному становленні. Високий рівень самовиховання студентів у навчанні та професійній підготовці дозволяє самостійно поповнювати знання, сформувавши позитивні мотиви до педагогічної діяльності, розвинути потребу навчатися упродовж всього життя. Керування процесом самовиховання студентів потребує систематичного педагогічного впливу. Важливо, щоб кожний студент усвідомлював значимість самовиховання для раціональної організації навчання, побуту і дозвілля. Колегіальні студентські органи створюють умови для формування організаторських навичок майбутніх педагогів-вихователів (суспільно-педагогічна робота з дітьми і підлітками в школах та інших закладах, участь у волонтерському русі, благодійні акції для дітей, позбавлених батьківського піклування й опіки). Ця робота сприяє формуванню досвіду у процесі розвитку особистості вчителя-вихователя.

Наукова робота ВНЗ з проблем адаптації студентів спрямована на формування творчих навичок, зміцнення і розвиток професійних інтересів, розширення сфери їх спілкування. Це має велике значення для індивідуально-особистісної, професійної та соціальної адаптації студентів. Цілеспрямована, систематична наукова діяльність студентів забезпечує достатній рівень сформованості їх наукового світогляду, який слугує показником ціннісної орієнтації студента, впливає на його характер і самооцінку. Зокрема, на формування наукового світогляду студентів позитивно впливають участь у студентському науковому товаристві, у молодіжних студентських конкурсах, науково-практичних конференціях, написання статей до часопису наукових праць студентів. Активна дослідницька робота студентів створює великі можливості для їх самовиховання. Підбір науковими керівниками тематики курсових та дипломних робіт повинен здійснюватися таким чином, щоб студент, працюючи над темою, удосконалював свої знання за фахом, що стимулюватиме його самовиховання [58].

На наш погляд, зазначені напрями мають застосовуватися на факультетах та кафедрах соціальної педагогіки і при підготовці майбутніх працівників системи інтернатної освіти з урахуванням специфіки їх діяльності. Так, вже з початку навчання доцільно використовувати у навчальній програмі спецкурси, що розкривають зміст і завдання цієї діяльності. Соціально-педагогічна робота має здійснюватися студентами перш за все саме в інтернатних закладах. Нарешті, дослідницька робота майбутніх педагогів цих закладів також має бути зосереджена на вивченні головних закономірностей функціонування системи інтернатної освіти.

Нині соціальна робота все далі відходить від своїх колишніх функцій, коли вона лише йшла слідом за проблемами. Щоб зберегти віру в свою професію, її функціонування у світі, що змінюється, професія соціального педагога повинна акцентувати свою діяльність на створенні оптимальних умов для самореалізації кожної людини. Те ж саме повною мірою стосується діяльності кадрів інтернатної освіти. Для виконання цього завдання і необхідна нова модель їх підготовки. Традиційної вузівської загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми у системі інтернатної освіти може виявитися недостатньо. Хоча на цей час підготовкою педагогів для системи спеціальної освіти займається Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, Кам'янець-Подільський та Слав'янський педагогічні університети, ситуація із кадровим забезпеченням закладів інтернатної освіти залишається гострою. Для її вирішення потрібні спеціально підготовані вчителі початкових класів, а також дефектологи, психологи, логопеди. На цей час у спеціальних загальноосвітніх закладах близько 30% педагогів мають вищу дефектологічну освіту. Водночас у більшості педагогів загальноосвітніх навчальних закладів, в яких є спеціальні класи з впровадженням інтегрованого навчання, відсутня спеціальна психолого-педагогічна підготовка, відсутня мотивація до роботи з даною категорією дітей, наявні страх, розпач, бажання уникнення такої роботи. За даними досліджень, 65%

учителів, які є слухачами курсів підвищення кваліфікації, не володіють методами роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, 23% учителів не знайомі зі спеціальними програмами, не знають психологічних особливостей дітей зазначеної категорії [226].

Для подолання зазначених проблем однією з головних ланок реформи освіти в суспільстві має бути модернізація процесу перепідготовки педагогічних кадрів. В. Ковальчук слушно зазначає, що модернізація професійної підготовки сучасного вчителя зумовлена дією взаємопов'язаних зовнішніх та внутрішніх чинників, має особистісно зорієнтований характер й може бути ефективною при урахуванні альтернативності, безперервності, наступності, різноманітності форм і методів навчання [149, с. 2].

За умов модернізації педагогічної освіти основною метою професійної підготовки вчителя є формування особистості майбутнього вчителя, здатного до включення у практичну діяльність та безперервного самовдосконалення в ній. Зміна цільової установки педагогічної освіти передбачає її осмислення як продовження загальноосвітньої підготовки індивіда. Оскільки рівень комунікативних здібностей і можливостей індивіда безпосередньо пов'язаний із мірою його залучення в контекст культури, різних мов, видів мистецтв, способів діяльності в усій їх різноманітності, оскільки практична педагогіка базується на загальній освіченості вчителя. Тому культурологічна освітня складова змісту педагогічної освіти має посідати одне з провідних місць у структурі підготовки вчителя. Більше того, крім традиційних гуманітарних дисциплін, у межах культурологічного загальноосвітнього блоку мають вивчатися історія світової та національної культури, морально-етичні імперативи сучасної цивілізації, практичні курси з образотворчого мистецтва, музичної, технічної творчості тощо. Широкий світогляд та готовність завжди оволодівати новим дає вчителю більшу впевненість у дні прийдешньому, стверджує оптимістичний підхід до дійсності, підвищує його стійкість до стресових ситуацій.

Велике значення, що надається психолого-педагогічній та загальнокультурній підготовці у процесі модернізації педагогічної освіти, зовсім не означає, що не слід приділяти уваги підготовці спеціально-предметній. Предмет, по суті, виступає основою і є підставою для спілкування та взаємодії, в ході якого педагог вирішує свої професійні завдання. Ці завдання мають бути значно ширші за безпосереднє формування в учнів знань, умінь і навичок із певного предмета. Вчитель має замислюватися над питанням про те, що дає для розвитку дитини те чи інше знання, як те чи інше вміння школяра розширить його світогляд.

Забезпечення цілісності педагогічної освіти вбачається в озброєнні майбутніх вчителів не тільки навчальними, а й справді науковими знаннями з різних дисциплін і дослідницькими вміннями здобувати, аналізувати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати та застосовувати нові знання у практичній роботі. Формуючи свою освітню систему знань, умінь і навичок, майбутні вчителі повинні вміти широко використовувати в навчанні комп'ютерні технології, в яких комп'ютер виступає інструментом пізнання і ефективним засобом навчання, що дозволяє підняти навчальний процес на якісно новий рівень, який спирається на ідеї інтеграції та наукової значущості освіти. Широке використання комп'ютерних технологій навчання в педагогічній освіті формує у майбутнього вчителя перспективну орієнтацію в умовах інформатизації суспільства, надає йому широкий арсенал сучасних методологічних підходів і технологій оволодіння знаннями в процесі усвідомлення цілісної картини світу, серед яких - системний підхід, методологія комп'ютерного моделювання та комп'ютерних експериментів, навчальних та наукових досліджень тощо.

Основна вимога часу до майбутнього вчителя - виховати у собі здатність сформуванню учня особистістю, яка вміє жити у вільному суспільстві, спілкуватися та взаємодіяти з людьми на правових та демократичних засадах. Це передбачає, з одного боку, здатність визнавати, розуміти та приймати наявність багатьох різних точок зору, вести дискусії та

вирішувати суперечності, що виникають, з іншого - відмову від диктату та будь-яких інших способів тиску на особистість, повагу до неї, визнання її гідності та значущості. Це також відмова від принципу, згідно з яким інтереси суспільства переважають над інтересами конкретної особистості.

Ця думка характеризує й головні принципи функціонування системи перепідготовки керівних кадрів інтернатної освіти в Україні. Професійно-кваліфікаційна характеристика висуває чіткі вимоги до посади керівника навчального закладу. Так, в освітньо-кваліфікаційній характеристиці державного стандарту підготовки керівника за спеціальністю «Управління навчальним закладом» зазначено, що для керування навчальним закладом необхідно мати повну вищу освіту і досвід педагогічної діяльності не менше 5 років. Крім того, керівник навчального закладу має знати:

- трудове право;
- мікро- і макроекономіку;
- адміністрування;
- загальний, кадровий, фінансовий, інноваційний менеджмент;
- філософію, соціологію, політологію;
- психологію, педагогіку;
- екологію, безпеку життєдіяльності;
- зміст фахових дисциплін;
- функціональні зв'язки своєї посади;
- державну та іноземну розмовні мови.

Для виконання професійних обов'язків керівнику навчального закладу необхідні такі уміння:

- розуміти та усвідомлювати сучасні проблеми менеджменту;
- здатність продукувати нові ідеї, управлінські рішення, соціальні технології;
- розвинутого аналітичного та економічного мислення, навички роботи з людьми;

- володіння технологією адміністративної роботи, комп'ютерними технологіями, правильним стилем (здоровим способом) життя, культурою спілкування, умінням контролю;
- вільно орієнтуватися в соціально-політичному просторі;
- відбирати, аналізувати й узагальнювати інформацію;
- проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру;
- організувати діяльність всіх структурних підрозділів та підсистем освітнього закладу;
- організувати реалізацію планів, завдань закладу;
- структурувати та здійснювати моніторинг діяльності закладу;
- управляти матеріально-технічними, фінансовими, трудовими ресурсами, впровадженням інновацій, внутрішніми та зовнішніми зв'язками закладу;
- здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності [90, с. 98-101].

Ці загальні знання та уміння є необхідними і для керівника закладу інтернатної освіти. Водночас його діяльність має певну специфіку порівняно з діяльністю директора загальноосвітнього навчального закладу. До головних завдань та обов'язків керівника інтернатного закладу освіти належать:

- керування закладом, організація всієї його роботи, повна відповідальність за її стан і діяльність;
- безпосередній контроль роботи медичного, педагогічного, адміністративно-господарського та обслуговуючого персоналу з питань організації харчування, медичного, соціально-побутового, культурно-масового обслуговування підопічних, навчально-виховної роботи з дітьми;
- забезпечення господарської діяльності, цілеспрямоване витрачання асигнувань і коштів на утримання закладу;
- співпраця з підсобними господарствами, лікувально-виробничими майстернями, промисловими виробництвами стаціонарних установ;

- організація роботи різних міні-виробництв;
- вжиття заходів щодо залучення позабюджетних коштів з метою поліпшення обслуговування підопічних;
- вжиття необхідних заходів щодо забезпечення закладу кваліфікованими кадрами, найкращого використання знань і досвіду працівників, створення безпечних та сприятливих умов для їх праці, дотримання трудового законодавства, зміцнення трудової дисципліни;
- дія без доручення від імені закладу, представлення його в усіх організаціях, розпорядження у встановленому законодавством порядку майном і коштами, укладання угод, видання доручень, у тому числі з правом передоручення, відкриття в банках розрахункових та інших рахунків закладу;
- видання наказів та розпоряджень у межах своєї компетенції;
- затвердження структури та штатного розкладу, а також положення про структурні підрозділи, посадові інструкції працівників;
- доручення іншим посадовим особам (заступникам директора, керівникам підрозділів) виконання окремих виробничо-господарських функцій у межах наданих прав у разі потреби;
- розробка та затвердження у встановленому порядку посадових обов'язків працівників і режиму роботи закладу;
- здійснення заходів щодо забезпечення вихованцям закладу рівних з іншими громадянами можливостей для участі в економічній, політичній, культурній і соціальній сферах життя суспільства, умов для реалізації їх потенційних можливостей, створення оптимальних умов для самообслуговування вихованців;
- забезпечення здорового морально-психологічного клімату в колективі, високої дисципліни;
- вжиття заходів щодо використання більш досконалих та ефективних методів у роботі;
- забезпечення контролю за дотриманням персоналом правил охорони праці та протипожежного захисту [86, с. 68].

Однією з умов успішного виконання цих завдань та обов'язків є перепідготовка керівних кадрів інтернатної освіти як невід'ємна складова системи післядипломної освіти. На сучасному етапі у суспільстві формується узгоджена стратегія розвитку безперервної професійної освіти та її провідної галузі - післядипломної освіти, в контексті якої особливої актуальності набуває проблема управлінської підготовки керівників навчальних закладів як професійних менеджерів. Післядипломна освіта відкриває перед керівниками інтернатних навчальних закладів можливість для здійснення поглибленої професійної підготовки, якісного оволодіння новітніми галузевими знаннями, а також практичного освоєння нових форм та методів управлінської діяльності.

Головними кваліфікаційними вимогами до керівника інтернатного закладу освіти є:

- повна вища освіта відповідного напрямку підготовки (магістр, спеціаліст за однією із спеціальностей за профілем роботи);
- післядипломна освіта в галузі управління;
- стаж державної служби за фахом на керівних посадах не менше 2 років або стаж роботи у відповідній сфері діяльності на керівних посадах не менше 5 років [86, с. 68].

Виконання цих вимог потребує чіткого усвідомлення керівником інтернатного закладу необхідності неперервного професійного розвитку як менеджера, як професіонала у сфері суспільно значущої управлінської діяльності, як компетентної особистості у справі реалізації цілей і завдань управління навчальним закладом [183].

На думку Л. Лісіної, для післядипломної перепідготовки характерною має стати диверсифікованість програм навчання в комплексі з диференційованим підходом і особистісно-орієнтованою стратегією. Диверсифікованість за змістом освітніх програм доводить діючий перелік педагогічних спеціальностей, на які зорієнтовані інститути післядипломної освіти і які здійснюють розподіл перепідготовки за профілями підготовки, за

групами педагогічних професій та спеціальностей, за великою кількістю спеціалізацій (до яких належать працівники шкіл-інтернатів). Одним із принципів, що забезпечують диверсифікованість педагогічної діяльності і підвищення кваліфікації, є принцип гнучкості, який дозволяє оперативно перебудовувати зміст післядипломної освіти відповідно до вимог школи щодо підготовки педагогічних кадрів, а також урахувати особисті запити й інтереси слухачів. Диверсифікованість за базовою освітою має на меті здійснення можливостей підвищення професійних знань, навичок і вмінь на різних етапах професійної адаптації залежно від наявного рівня педагогічної освіти [171].

Якість професійного становлення та розвитку особистості керівників інтернатних закладів освіти багато в чому визначає характер і долю модернізації цієї системи, сприяючи приведенню її у відповідність до життєвих потреб суспільства. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки теорії та практики формування професійної компетентності керівників цих закладів. В. Мельник підкреслює, що компетентність сучасного керівника кожного навчального закладу визначають його освіченість, наявність вищої і спеціальної професійної освіти; практичне знання справи як прояв високого рівня професіоналізму й особистих якостей керівника; глибоке розуміння обстановки, що складається, а також цілей та завдань управлінської діяльності [184, с. 80-82].

Для реалізації розвитку професійної компетентності важливим є дослідження структурних компонентів особистості, їхніх генетичних зв'язків у різні моменти часу, реальних новотворів у цих компонентах (як позитивних, так і негативних), обумовленості протікання процесу формування професійної компетентності на кожному з наступних етапів особливостями розвитку цього процесу на попередніх етапах (спадкоємні зв'язки). Важливим аспектом даної проблеми є визначення реальних суперечностей між вимогами, що висувуються професійною діяльністю до особистості, її особистісною цілеспрямованістю і завданнями, що постають

перед нею, з'ясування ролі й ефективності системи педагогічних умов, що забезпечують послідовне вирішення цих суперечностей.

На сьогодні наявні і потребують вирішення такі суперечності:

- між об'єктивною потребою інтернатної освіти у компетентному керівництві та недостатньою ефективністю системи післядипломної освіти керівників навчальних закладів у забезпеченні їх цілісної випереджальної підготовки;

- між інтегративною природою професійної компетентності керівника інтернатного навчального закладу і відсутністю науково-методичного забезпечення та системного знання з її формування у процесі післядипломної освіти;

- між об'єктивно зростаючою потребою у створенні тими, хто навчається, індивідуального освітнього маршруту в процесі післядипломної освіти, здатного виступати як механізм, що забезпечує рефлексію, самоорганізацію й саморегуляцію їхнього професійно-особистісного саморозвитку, і низьким розвиваючим потенціалом традиційної системи підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів [170].

Удосконалення системи курсової підготовки керівних кадрів інтернатних навчальних закладів зумовлене й наявністю певного дефіциту правового, економічного та технічного нормативного забезпечення. Старіння наукової інформації, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуацію, коли стало неможливо навчитися чогось один раз на все життя, і тим зумовили потребу у систематичному поглибленні й оновленні знань, професійних умінь та навичок [168, с. 40].

Актуальність проблеми зростає ще й тому, що на практиці спостерігається відрив фактичного стану професійної підготовки керівників шкіл від вимог, які висуваються суспільством до психолого-фізіологічних і професійних якостей керівника. На сьогодні існує певний розрив між теоретичними знаннями директора інтернатного навчального закладу і

практичним їх використанням. Частина керівників недостатньо володіє вміннями й навичками виконання своїх функцій. Вирішення проблеми включає в себе як виявлення причин цих протиріч, так і визначення сутності знань й умінь, ефективних форм та методів їх формування [170].

На цей час намітилися два стратегічні підходи до реформування системи перепідготовки керівників: особистісно орієнтована модель підвищення кваліфікації і діяльнісна модель, основні параметри якої задані професійно значущими якостями педагога. Вони дають можливість на практиці моделювати професійну компетентність управлінців у системі підвищення кваліфікації як особистісно-діяльнісну [176, с. 65]. Разом з тим у практиці організації системи перепідготовки керівників навчальних закладів поки що відсутня чіткість у підходах до розробки індивідуальних систем професійного розвитку слухача. На думку Н. Лепіхової, на сучасному етапі розвитку українського суспільства головною ідеєю освіти має бути якісна характеристика особистості як громадянина і спеціаліста, а завданням системи підвищення кваліфікації – перетворення, удосконалення професійних якостей, розвиток професійно-педагогічної компетентності, змісту поняття кваліфікації [170].

У системі перепідготовки керівників, як свідчить аналіз теорії та практики, визначились два основних протиріччя. Перше - між рівнем підготовки спеціаліста та професійною його адаптацією і вимогами, що висуваються динамікою соціально-педагогічної реальності. Друге - між нагальною необхідністю розгляду педагогічної реальності і рівнем інтегративності процесів, які її визначають. Ознайомлення з теорією та практикою управлінської діяльності у різних сферах соціального буття свідчить, що одним із найбільш ефективних засобів оптимізації процесу удосконалення професійної компетентності у системі відтворення кадрів є використання резерву творчості особистості. Високий рівень реалізації сукупності знань, умінь і навичок керівника школи в умовах опанування нових соціально-економічних перетворень, кардинальної перебудови освіти,

осмислення сутності інноваційної управлінської парадигми - менеджменту, опори на внутрішній план особистості вимагає активізації усіх внутрішніх резервів.

Які ж завдання мають бути вирішені у системі перепідготовки керівництва інтернатних навчальних закладів? Організаційне та науково-методичне забезпечення навчального процесу у системі післядипломної освіти має бути спрямоване на підвищення якості підготовки фахівців. Це здійснюється шляхом організації навчальної й методичної діяльності на основі принципів гуманізму, демократизму, свободи, відповідальності, законності, пріоритетності загальнолюдських цінностей, органічного зв'язку з національною історією; задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному, духовному розвитку; забезпечення розвиваючого характеру навчання, гармонійного поєднання інтегративності, варіативності та індивідуалізації змісту, форм освіти; формування нормативної, навчально-методичної, документальної бази; подальшого реформування структурних і організаційних елементів професійної підготовки у системі післядипломної освіти. Головними шляхом удосконалення управлінської компетентності керівників інтернатних закладів освіти є підвищення кваліфікації на курсах у інститутах післядипломної освіти, а також участь у всеукраїнських, обласних науково-практичних конференціях та семінарах.

Основними завданнями системи перепідготовки керівних кадрів навчальних закладів є:

- перебудова управління науково-методичним забезпеченням професійної підготовки керівних кадрів на основі постійної взаємодії з практикою;
- підвищення методологічної, правової та рефлексивної культури педагогічних і керівних кадрів;
- опанування і застосування в управлінській діяльності нових інформаційних технологій;

- надання практичної допомоги керівним кадрам у самовизначенні, проектуванні й реалізації особистісних технологій [376].

Науково-методичний супровід професійного зростання керівників інтернатних освітніх закладів передбачає вивчення й обговорення нормативних документів, інформаційне забезпечення професійної діяльності, впровадження нових технологій через розробку дидактичних матеріалів, завдань для перевірки знань, активних форм роботи. Він реалізується через розробку навчальних планів проблемних і пролонгованих курсів на засадах диференційованого підходу, програм спецкурсів, дидактичного забезпечення лекційних та семінарських занять, завдань для самостійного опрацювання, контрольних питань, завдань (у тому числі діагностичних), програм навчальних занять у міжкурсовий період, навчальних, методичних посібників.

Серед існуючих проблем післядипломної освіти однією із важливих залишається створення умов навчання, які дозволили б слухачеві вести самостійний пошук глибинної загальнокультурної сутності, відображеної у змісті навчального матеріалу. Практика свідчить, що на цей час інструментом вирішення ряду завдань сучасної освіти в ефективному управлінні підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів здатні стати інтерактивні технології. Інтерактивне навчання - це навчання, засноване і побудоване на міжособистісній взаємодії, система науково обґрунтованих дій учасників процесу соціально-психологічної взаємодії (інтерактивне спілкування й інтерактивний діалог), здійснення яких з великою мірою гарантії призводить до досягнення поставлених цілей навчання. Воно сприяє налагодженню міжособистісних стосунків у групі, інтенсивному засвоєнню матеріалу й активній участі суб'єкта у навчальній діяльності.

Систему головних форм навчальної діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації становлять: фронтальна (викладач проводить заняття з усім колективом слухачів), індивідуальна (навчальна робота здійснюється з кожним окремим слухачем), групова (робота проводиться з

невеликими групами слухачів), парна (навчальна робота організовується у постійних або змінних парах). Відповідно до цього всі інтерактивні технології навчання можна умовно поділити на чотири групи в залежності від мети та форм (моделей) організації навчальної діяльності слухачів курсів перепідготовки:

- фронтальне навчання (спільна робота всієї групи слухачів, «розумовий штурм», «мікрофон»);
- кооперативне навчання (у малих групах - «обличчям до обличчя», у парах, «ротаційні трійки», проектно-аналітична діяльність);
- навчання у грі (ділові, рольові, сюжетні ігри, імітація, громадські слухання);
- навчання у дискусії (дебати, дискусії, метод «Прес», «Обери позицію») [145].

Інтерактивні технології навчання не виключають індивідуальну роботу слухачів. Традиційна педагогічна підготовка передбачає цілеспрямоване формування навиків роботи з індивідуальними засобами навчання. Водночас у курсовій підготовці важливою є роль викладача, який координує доступність інформаційних каналів для слухачів, що надалі виходитимуть на рівень інтерактиву. Поєднання координуючої позиції викладача та самостійності слухача дає можливість кожному вирішувати свої завдання як на локальному, так і на метарівні, що в кінцевому результаті веде до удосконалення професійної компетентності керівника інтернатного закладу освіти. Тому традиційні способи підвищення кваліфікації педагогічних працівників доцільно доповнювати інтерактивними технологіями навчання.

Потребує подальшого вдосконалення і зміст курсової перепідготовки працівників закладів освіти інтернатного типу. Зокрема, керівники шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового або фізичного розвитку потребують іншої за змістом, порівняно з керівниками загальноосвітніх шкіл, курсової перепідготовки. До викладацької діяльності у цій системі обов'язково мають

бути залучені провідні тифлопедагоги, сурдопедагоги, олігофренопедагоги, логопеди, психологи, лікарі.

Підготовка керівників загальноосвітніх шкіл-інтернатів ґрунтується на складній і багатогранній виховній роботі. З одного боку, вони мають бути висококваліфікованими спеціалістами з предмету, який викладають, бути добре обізнаними зі змістом тих предметів, які контролюють, а з іншого боку, - бути глибоко моральними вихователями, розумними педагогами, які завжди підтримають, допоможуть таким знедоленим дітям, які залишилися без найціннішого в цьому світі - матері, родини. Керівник інтернатного закладу повинен глибоко знати зміст, форми і методи управлінської діяльності.

Основною формою організації роботи з підготовки керівних кадрів школи-інтернату до адаптаційної роботи має бути самоосвіта, яка передбачає самостійне освоєння знань, умінь і навичок, і здійснюється у вільний від роботи час.

Для формування у вихованців комплексу адаптивно-виховних якостей педагог повинен мати досить повне уявлення про кожну якість, найповніші форми її вияву, тобто керуватися у своїй роботі чіткими й змістовними критеріями згідно кожного показника.

Адаптивний (англійське *adaptive*, від латинського *adapto* - пристосовую) - пристосований, що означає пристосування індивіда до умов та змін навколишнього середовища. У людському суспільстві виділяють адаптацію на біологічному, фізіологічному, психічному та соціальному рівнях.

Як мірило, норма критерію виражає собою вищий рівень явища, яке вивчається, у порівнянні реальних явищ, коли можна встановити ступінь їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Спираючись на діалектичний закон переходу кількісних змін у якісні, ми маємо підстави вважати, що якісні характеристики особистісних властивостей людини є результатом

накопичення сукупності їх конкретних рис або істотних ознак, що розкривають норму, вищий рівень розвитку тієї чи іншої якості.

Як компонент критерію, ознака є типовим виявом однієї з суттєвих сторін властивості особистості, за якою можна визначати її наявність, судити про рівень її розвитку. Якості виражають як відносини особистості, так і відносини, що виявляють себе у сфері почуттів, волі, мислення, звідси ознаки у структурності мають розкривати показники вихованості в емоційному, вольовому, інтелектуальному аспектах.

Адаптація вихованців-підлітків у новому середовищі характеризуються перебудовою внутрішнього стереотипу в зв'язку зі зміною зовнішнього стереотипу. Нові умови життя зумовлюють зміни й у внутрішньому світі дитини-сироти: доводиться змінювати старі звички, почуття, тобто відбувається злам динамічної одиниці, яка не носить постійного характеру. Нервові зв'язки, які складають його (стереотип), тимчасові. Тому процес адаптації до нового середовища, умов життя у вихованців підлітків відбувається по-різному. Критеріями, які визначають рівень ефективності проведеної адаптаційно-виховної роботи з учнями, можуть бути рівнем самооцінки, соціального статусу, рівнем наявності комунікативних і організаторських якостей, спрямованістю особистості, ставлення вихованців до себе, ровесників, педагогів, правил поведінки, трудової діяльності, здорового способу життя.

Характерною особливістю критеріїв є їх функціональна відповідність практичній готовності. Тому така практична спрямованість критеріїв обумовлюється специфікою домінуючих чинників, що визначають умови нормальної адаптації вихованця до навколишнього середовища, а саме: головним є не накопичення інформації, а вміння адаптуватися і орієнтуватися в сучасному житті з метою навчитися вирішувати самостійно проблеми, що виникають.

Вимога об'єктивності контролю передбачає проведення перевірки діяльності вчителя, класного керівника, усього педагогічного колективу

згідно з вимогами державних стандартів і освітніх програм на основі вироблених і погоджених критеріїв. Піклування про дітей-сиріт після їх виходу з інтернату теоретично повинно лягати на соціальні служби для молоді, а конкретніше - на співробітників цих служб. Від їх ставлення до цих дітей, від їх моральних якостей, від бажання допомогти великою мірою буде залежати подальша доля цих дітей. На жаль, далеко не всі вихованці шкіл-інтернатів знають про діяльність чи навіть наявність таких служб. Необхідно інформувати дітей ще в стінах інтернатів про організації та служби, працівники яких можуть безкоштовно допомогти їм порадою, певною дієвою допомогою.

В умовах зміни освітніх парадигм відбуваються модернізація системи підвищення кваліфікації вчителів, яка протягом тривалих років була «знеособленою», орієнтованою лише на кількісні показники своєї діяльності. Суспільні вимоги безперервності освіти, орієнтації на розвиток професіоналізму, проектування та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, створюють передумови для зростання ролі Інститутів підвищення кваліфікації вчителя в удосконаленні його педагогічної майстерності.

Саме ці інституції мають створювати умови для реалізації індивідуальної програми розвитку професіоналізму педагогів на основі їх освітніх потреб й труднощів, що виникають в процесі освітньої діяльності. Для того, щоб Інститути підвищення кваліфікації насправді були здатні виконувати це завдання вони мають взяти на себе функцію інтеграції та координації усіх суб'єктів та рівнів методичної роботи, узагальнення основанийого на досягненнях науки прогресивного педагогічного досвіду, дій та заходів, спрямованих на розвиток професіоналізму педагогів.

Оскільки педагогічна майстерність є передусім індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної діяльності уможлиблює передачу майстерності іншим, Інститути підвищення кваліфікації вчителів мають бути орієнтовані на активну співпрацю зі справжніми педагогами-майстрами. Це означає, що

коли у такого майстра-педагога з'являється своя авторська система, своя школа, свої послідовники, Інститути підвищення кваліфікації вчителів не можуть залишатись поза цими процесами, а навпаки допомагати ознайомити з новою авторською системою якомога більше представників педагогічної громадськості.

Не менш важливо, щоб Інститути підвищення кваліфікації вчителів спирались на історичні здобутки педагогічної науки, знайомили з авторськими системами тих вчених, творчість яких у минулому заборонялась або фальсифікувалась. Адже більшість педагогів, що працюють у вітчизняних школах, отримали освіту в умовах заідеологізованої тоталітарної держави, що створює соціально-психологічні настанови до неприйняття і несприйняття багатьох інновацій у навчально-виховному процесі. Кілька поколінь вчителів досі не знайомі не лише з популярними сьогодні у прогресивних педагогічних колах системою італійського педагога М. Монтесорі, Вальдорфськими школами, педагогікою Штайнера, системою С. Френе, але й не знали, не чули імен таких видатних вітчизняних педагогів як Х. Алчевська, О. Духнович, Г. Ващенко, І. Огієнко, Т. Лубенць, С. Русова та інших. Не варто залишати поза увагою Інститутів підвищення кваліфікації вчителів донесення до широкого вчительського загалу основ психолого-педагогічних поглядів представників персонологічного напрямку - Роджерса, Маслоу, Олпорта, ідей педагогіки діалогу, комунікативної педагогіки тощо.

При цьому вона будь-яка чи то найновіша, чи то перевірена досвідом й досконала система не може подаватись як єдина правильна, а тільки як одна з багатьох, залишаючи за педагогами право вибору підходів, методів, способів та прийомів власної педагогічної діяльності, а також власної освітньої траєкторії відповідно часу та термінам проходження підвищення кваліфікації.

Окреслимо принципи, якими мають керуватися Інститути підвищення кваліфікації вчителів, реалізуючи завдання удосконалення педагогічної майстерності вчителя за сучасних умов:

- диверсифікації, що означає різноманіття, варіативність послуг, форм, змісту професійної діяльності;
- особистісно-орієнтованого підходу, що ураховує запити, потреби, а також індивідуальний рівень професіоналізму кожного педагога;
- оптимальності форм, методів й змісту підвищення рівня професіоналізму й педагогічної майстерності;
- відкритості і доступності, що передбачає добровільність участі і свободу вибору індивідуального шляху вдосконалення педагогічної майстерності, форм і змісту освіти, можливість переходу з однієї форми на іншу та їх сполучення тощо.

Усі ці принципи спрямовані на забезпечення безперервного науково-методичного супроводження розвитку професіоналізму педагога та вдосконалення його майстерності. Така безперервність науково-методичного супроводження може забезпечуватись через наступні форми роботи Інститутів підвищення кваліфікації вчителів:

- 1) реалізацію накопичувальної системи підвищення кваліфікації, що ураховує індивідуальну-освітню програму педагога;
- 2) здійснення підвищення кваліфікації без відриву від освітнього процесу;
- 3) проведення постійно діючих семінарів з актуальних проблем освіти та задоволення потреб педагогів, що організуються в режимі відвідування 1-2 рази на місяць;
- 4) робота проблемних семінарів, що організуються на основі вивчення освітніх потреб і труднощів вчителів;
- 5) залучення вчителів до розробки індивідуальних програм професійного зростання за результатами діагностики;
- 6) індивідуальні та тематичні консультації за вимогами педагогів;
- 7) створення тимчасових творчих колективів з актуальних проблем розвитку педагогічної теорії і практики, що дозволяють вчителям, що

орієнтовані на самоосвіту, визначити проблему, що їх цікавить й взяти участь у її вирішенні;

8) індивідуальні стажування, націлені на засвоєння актуального педагогічного досвіду кращих педагогів;

9) здійснення методичної допомоги на місцях з виїздом у освітні заклади.

Через перелічені форми роботи інститути підвищення кваліфікації вчителів мають допомогти вчителю на кожному етапі професійного становлення знайти свою систему способів діяльності, зберегти задоволеність професійним вибором, що надаватиме їм можливість з радістю віддавати себе педагогічній діяльності та зберігати професійне довголіття.

Окрім того, для розвитку педагогічної майстерності важливого значення набуває діяльність не тільки інститутів післядипломної освіти, а й системи методичної роботи школи, в межах якої можна ефективно й оперативно організувати методичну допомогу вчителю з тих утруднень, з якими він зустрічається в процесі щоденної педагогічної діяльності. В умовах динамічних змін, модернізації системи освіти саме методична робота в школі дає змогу розв'язати багато проблем, які виникають у педагогічній практиці. Тому важливе значення мають педагогічні технології моніторингу труднощів, що виникають у професійній діяльності вчителів, в організації їхнього самовдосконалення без відриву від професійної праці.

Неперервну педагогічну освіту й методичну допомогу, які здійснюють Інститути підвищення кваліфікації вчителів та інші структури, слід розглядати не тільки з погляду тимчасового навчання й професійного вдосконалення вчителя, потреби підготовки учнів для постійних змін у суспільстві (організаційних, технологічних, економічних тощо), а й з погляду взаємозв'язку з проблемами його особистісної і професійної самореалізації, знаходження сенсу власного життя і свого місця в суспільстві, з проблемами духовного зростання, культурного й морального розвитку (останнє має важливе значення, оскільки духовний, моральний і культурний розвиток

вчителя завжди втілюється в його учнях). У процесі неперервної педагогічної освіти, що здійснюється означеними вище інституціями, повинні створюватися умови, які б мотивували постійний професійно-особистісний саморозвиток вчителя, його само творення для вирішення креативних соціально-педагогічних завдань на практиці, коли вчитель на всіх етапах професійного становлення є суб'єктом навчальної і виховної діяльності, самовдосконалюється для вирішення різних професійних і життєвих завдань.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що в умовах трансформації освітніх парадигм значення педагога в суспільстві стає визначальним, а зміст поняття педагогічної майстерності розширюється й поглиблюється. Вона розуміється й як вміння вчителя володіти способами організації своєї поведінки і впливу на аудиторію, й як високий рівень рефлексії та оптимістичного прогнозування, й як комунікативність та наявність перцептивних здібностей, й як здатність до креативності, й як передумова розвитку духовного світу учнів та вихованців, чинником формування розвивального середовища у навчальному закладі. Вона насправді являє собою комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечують організацію та самоорганізацію високого рівня професійної діяльності до таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. При цьому основою утвердження і вдосконалення педагогічної майстерності є передусім самовиховання особистості вчителя та професійна рефлексія, які сприяють адекватному оцінюванню своїх можливостей й набуттю відповідних якостей, потрібних для виконання професійних обов'язків на високому рівні майстерності. Не меншу роль відіграє розуміння педагогічної майстерності як гри та мистецтва, яке дозволяє педагогічну дію не лише розуміти, але й переживати, відчувати та програвати. Особливе місце у становленні та вдосконаленні педагогічної майстерності за сучасних умов відводиться інститутам підвищення кваліфікації вчителів, які покликані допомогти вчителю на кожному етапі

професійного становлення знайти свою систему способів діяльності, зберегти задоволеність професійним вибором, що надаватиме їм можливість з радістю віддавати себе педагогічній діяльності та зберігати професійне довголіття, а головне залишатись активним суб'єктом цілеспрямованого процесу самотворення, що забезпечує неповторність і відкритість особистості.

Отже, впровадження розробленої моделі в управління шкіл-інтернатів допоможе сформувати у вихованців ключові життєві компетентності, які сприятимуть їхній адаптації до сучасних реалій.

Таким чином, система підбору, підготовки та використання керівних кадрів інтернатної освіти на сучасному етапі продовжує розвиватися. Головні перспективи її вдосконалення пов'язані як зі збільшенням фінансування інтернатних закладів, так і з удосконаленням існуючої системи, що передбачає пошук нових методів освіти й виховання дітей. Постійний розвиток кращих професійних, соціокультурних й особистісних якостей працівників можливий за умов подальшого збільшення ефективності закладів підготовки соціальних педагогів та підвищення кваліфікації керівних кадрів системи інтернатної освіти. Запорукою цього виступає системність організації навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ, пріоритетність аксіологічного компонента підготовки і перепідготовки соціальних педагогів, застосування як кращих традиційних, так і інноваційних форм та методів навчання.

РОЗДІЛ 6

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИМ ПРОЦЕСОМ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ В УМОВАХ РИНКОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Менеджмент освіти є відносно новою галуззю знань для вітчизняного керівника - практика і дослідника педагогічної науки, оскільки криза сучасної освіти є наслідком кризи соціального управління, під тиском якої самозруйнувався соціальний організм СРСР, сформувався організаційний контур СНД і розбудовується Україна як суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава (ст. 1 Конституції України).

Значущість поставленої проблеми стає особливо зрозумілою у зв'язку з суперечливими поглядами на стан національної і світової системи освіти у контексті Болонського процесу. Суть полеміки достатньо проста і очевидна: є криза або її немає? Якщо залишити осторонь різні проміжні вислови і думки, то, по суті, формулюються дві взаємовиключні точки зору.

Перша: вся вітчизняна освіта (деякі заявляють, що й світова), всі її структури, включно з управлінням, переживають багаторічну глибоку і затяжну кризу. Причина цього полягає у переході світової спільноти від індустріальної до інформаційної фази розвитку.

Друга: ніякої кризи освіти в нашому суспільстві немає, відбувається природний процес її реформування, пов'язаний з об'єктивними, частково суб'єктивними і неминучими труднощами та суперечностями. Більш того, саме освіта, стверджують прихильники другої позиції точки зору, виявилася тією єдиною системою діяльності нашого суспільства, яка не тільки не втратила свого потенціалу, але і в складних умовах глибокої соціальної й навіть соціетальної кризи досягла помітних позитивних результатів.

Не вдаючись до деталей наведеної вище антиномії, відзначимо, що криза освіти все ж таки існує, так само як існують шляхи її подолання.

Актуальності проблемі демократизації управління галуззю освіти надає **практика управління**, що склалася за роки становлення незалежної України. Ця практика управління, на жаль, поступово бюрократизується, вступаючи у протиріччя з ліберальною моделлю розбудови українського суспільства. Майже усі ключові рішення приймаються на рівні Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. В країні діє достатньо жорстка система ліцензування спеціальностей і спеціалізацій, у якій участь громадянського суспільства зведена нанівець. Акредитація вищих навчальних закладів має формалізований характер і є обтяжливою для учасників освітнього процесу. Застарілі стандарти підготовки фахівців обмежують динамічність вищих навчальних закладів на сучасному ринку освітянських послуг, а наявність ступенів молодшого спеціаліста і спеціаліста у структурі національної системи освіти є анахронізмом. У той же час своєчасно невизначене положення бакалавра і магістра у структурі вітчизняного ринку робочої сили суттєво гальмує розвиток галузі у напрямку формування єдиного європейського простору вищої освіти.

Система місцевого самоврядування через запроваджену систему збору податків і технології розробки державного бюджету на наступний рік, а також через форми реалізації так званого державного замовлення на підготовку фахівців практично виключена з процесу управління регіональною освітою.

В українському суспільстві давно назріла гостра потреба докорінної демократизації галузі освіти, що пов'язана з **організацією навчально-виховного процесу** і підходами до визначення місця і ролі учня у ньому. До цього нас спонукають декілька чинників. Коли сьогодні ми використовуємо ідею про необхідність «повернення суб'єкта в освіту», то маємо на увазі цілісну людину як суб'єкт. Цінністю тут є не стільки розум людини, що здатен накопичувати теоретичні й практичні знання й навички, скільки її здатність до інноваційної діяльності й цілеспрямованого запровадження у практику нових зразків продукції і послуг.

Широка демократизація у сфері освіти передбачає формування якісно **нової управлінської культури** молоді і педагогічного складу навчальних закладів усіх типів незалежно від форм власності, - це є неодмінною умовою формування розгалуженого і здатного до самовідтворення громадянського суспільства, в якому функція управління має бути «розлита по головах» усіх його суб'єктів, як це робиться у інших країнах світу.

Філософи за цих обставин також не повинні стояти осторонь від суперечностей і тенденцій освітянської сфери, оскільки лише вони можуть дослідити природу, сутність, зміст та форми організації сучасного навчально-виховного процесу, перспективи ділової кар'єри особистості, конкурентноздатність випускників закладів освіти на регіональному (європейському) ринку праці, визначити напрями та шляхи демократизації освітянської галузі у контексті саморозгортання глобальних інтеграційних процесів. До того ж відомо, що філософи під час глобальної нестабільності й нерівноважності соціальних процесів завжди виступають медіаторами або посередниками між плюралістичною моделлю розвитку суспільства, ліберальною політикою, нелінійною наукою і національними системами освіти.

Таким чином, сучасний менеджмент освіти вимагає всебічної соціально-філософської рефлексії, тому що інші сучасні наукові підходи до аналізу цього явища через їхню однобічність та фрагментарність є недостатніми для розуміння його сутності і змісту, а тому і для ефективної соціальної управлінської практики. Передусім йдеться про зміну парадигми менеджменту освіти в умовах переходу людства до інформаційного суспільства, відмінною ознакою якого стала людиновимірність [27].

Спроби осмислити управлінську діяльність і дійсність у філософських категоріях відбувалися протягом ХХ століття у багатьох галузях, таких як критика ідеології (М.Мангейм, Л.Альтюссер, М.Хоркхаймер, С.Жижек), філософія влади (М.Вебер, М.Фуко), політична філософія (Х. Арендт), теорія

комунікативної дії (Ю.Габермас), методологія, системно-діяльнісний підхід (Г.Щедровицький, П.Щедровицький, О.Генисаретський).

Використанню рефлексивних розумових технік в управлінні також сприяли доробки психологів, що використовували методологію гуманітарних наук при аналізі організації в цілому (Б.Теплов, В.Соснін, С.Рощин, Г.Кунц, С.О'Доннел, Г.Пітерс, Р.Уотермен та інші).

Філософським аспектам проблеми управління присвячені праці В.Афанасьєва, який розуміє це явище як функцію організованих систем (біологічних, технічних, соціальних), яка забезпечує збереження їхньої структури, підтримку режиму діяльності, реалізації її програми, мети, у більш вузькому плані - як соціальне управління, що розуміється як вплив на суспільство з метою його упорядкування, збереження якісної специфіки, удосконалення і розвитку.

Критичне філософське осмислення соціальних відносин, визначення категоріальних апаратів предметних галузей з урахуванням необхідності метапозиції щодо них зумовило виникнення нових засад управлінської діяльності (К.Нордстрем, Й.Риддерстрале, Р.Фарсон, П.Сенге).

Такі міркування про явище менеджменту, лідерство та організацію зумовили формування нової галузі знань - **філософії менеджменту**, що має на меті вивчення соціокультурних причин становлення менеджменту як професійної діяльності; визначення соціальних і культурних функцій менеджера; з'ясування сутності явища менеджменту і осмислення загальнолюдського внеску різних наук в галузі менеджменту в розкриття сутності людського буття; узагальнення наукових доробок у царині менеджменту задля сприйняття управлінського світу як єдиного цілого; визначення спадкоємності між загальною філософією і світовою теорією менеджменту; описання філософської сутності демократичного способу в галузі менеджменту і можливості його застосування в різних суспільствах (П.Щедровицький, І.Богачек, С.П'янзін).

Управління як суспільний феномен ґрунтується на **організаційній діяльності** особистості людини, що має організаційне мислення, організаційну свідомість, організаційну культуру.

Концентровано управління реалізується і у просторі навчального закладу, який треба розглядати як базову організаційну одиницю в освіті. Навчальний заклад є часткою самовідтворюючого соціуму, що природно пов'язаний із загальним ціннісно-смысловим полем суспільства й світової спільноти. Він має певну структуру, набір соціальних статусів і ролей, розподіл на керуючу й керовану частини. Як цілісність навчальний заклад має і природний механізм саморегуляції, а тому здатний до цілераціонального управління за допомогою ціннісно-смыслового інгредієнта соціального світу.

Термін «управління» вживається як родове, а «менеджмент» - як видове поняття. Смысл терміну «детермінація» (від лат. *determino* - визначаю) вживається як принцип, у якому всі явища не випадкові, а мають певну причину. На цій підставі існує закономірний взаємозв'язок та взаємозумовленість між ціннісно-смыисловою причинністю і процесом управління навчальним закладом.

Словосполучення «ціннісно-смыслова детермінація» треба розглядати як складний процес, у якому поєднується сталість соціальної системи, здобута за рахунок цінностей, і динаміка - здатність до інноваційного розвитку, яку надає закладу освіти інша складова - смыслова - завдяки смыслогенезу та породженню власних смыслів учасниками навчально-виховного процесу у рівній мірі як з боку менеджерів, так і з боку викладачів і тих, хто навчається.

Відтак соціальні відносини вбачаються своєрідним підґрунтям для явища управління, яке їх регулює і виявляється у вигляді специфічної соціальної дії - **прийняття управлінських рішень** - основної операції, що

відбувається у менеджерських структурах підприємств, закладів і організації. Операція є цілеспрямованою соціальною діяльністю, яку реалізує менеджер, й безпосередньо пов'язана з алгоритмом процесу ухвалення управлінських рішень.

Отже, ухвалення рішень є найважливішим видом професійної діяльності, яку виконують менеджери в організаціях усіх типів і на будь-якому рівні. Це той самий вид діяльності, який найкраще характеризує поведінку менеджерів і відрізняє менеджмент від іншої соціальної діяльності людини. Ухвалення ефективних управлінських рішень є найбільш важливим видом діяльності, здійснюваної менеджерами, однією з найбільш важливих умов успішного розвитку організації, вдалої адаптації до змін зовнішнього середовища, виживання в конкурентній боротьбі. Саме управлінські рішення є найефективнішим показником управлінських навичок і умінь, найбільш істотним внеском, який кожен менеджер може зробити у діяльність професійної організації будь-якого типу.

На практиці ціннісно-смісловий вплив проявляється як результат цілеспрямованої діяльності менеджера або підлеглого. Виділяють п'ять основних складових управлінської праці: мету, предмет, засоби, технологію, продукт - управлінське рішення.

Інколи термін управління замінюється на адміністрування, що означає професійну діяльність менеджерів організації або державних службовців, спрямовану на втілення в життя прийнятих керівництвом рішень, тобто реалізацію поставлених завдань і пошук оптимальних шляхів їх вирішення. Адміністрування є одним з багатьох інструментів менеджменту, що дозволяють організації досягати запланованої мети найефективнішим способом [27].

Уперше основні принципи і правила адміністрування систематизував і узагальнив Анрі Файоль у книзі «Вчення про управління», який визначив, що

діяльність з управління будь-якою організацією складається з п'яти обов'язкових загальних функцій: передбачення (планування), організація, розпорядження, координація та контроль.

Отже, теорія педагогічного менеджменту набула широкого розвитку у світовій педагогіці і може бути використана для вдосконалення управлінської діяльності учителя в новому соціокультурному стані діяльності вітчизняної школи як один зі шляхів переходу до особистісно-орієнтованої освіти. Ми не можемо стверджувати, що вітчизняна педагогічна наука не зверталася до цієї проблеми, оскільки українська освіта має свої традиції педагогічного менеджменту, які засновані на теоретичних працях А.С. Макаренка і В.О.Сухомлинського.

При вивченні питання педагогічного керівництва колективом А.С. Макаренка вважав, що починати роботу в неорганізованому класі потрібно з впливу не на конкретних учнів, а на весь клас. Він писав, що школа повинна з першого ж дня поставити учню тверді, незаперечні вимоги суспільства, озброїти дитину нормами поведінки. При цьому вимоги повинні випереджувати розвиток особистості і, найголовніше, переходити у вимоги виховання до самого себе.

Зміна пріоритетів державної політики у сфері дитинства спонукає нині багатьох фахівців закликати до посилення управлінської діяльності, спрямованої на удосконалення навчально-виховного процесу в інтернатних закладах освіти.

Як свідчить аналіз ситуації у сфері раннього дитинства - значна кількість сімей з дітьми перших років життя потребують різних видів організаційних послуг та підтримки у догляді за дитиною. І, хай як дивно, ці послуги можуть їм надавати дитячі будинки, які, переконують спеціалісти, доречно перетворити на комплексні медико-соціальні заклади (центри) як зі стаціонарними, так і з послугами денного перебування; профілактичними,

консультативними, реабілітаційними сервісами. Проте у підході до вирішення цієї проблеми бувають дві крайності. З одного боку, є «Державна програма реформування інтернатних закладів», за якою до 2017 року будинки дитини мають визначитися зі своїм майбутнім та запропонувати «власну» модель реформування. З другого боку, діє нормативно-правова база, що не сприяє покращенню доступності послуг, типові положення, що не передбачає розвитку закладу в бік підтримки родинних стосунків та повернення дитини в сімейне оточення. А теперішня структура закладу не є гнучкою й не може пристосуватися до потреб сімей з дітьми раннього віку.

На жаль, нині в більшості випадків системі захисту дітей все ще простіше запропонувати дитині, що опинилася в складних життєвих обставинах, послуги дитячих будинків. Приймають туди, на відміну від інших форм влаштування дітей, як правило, швидше й за спрощеною процедурою, наприклад, без встановлення статусу дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування, якщо пакет документів неповний. Ці заклади регулярно поповнюватимуться вихованцями, аж доки раннє виявлення та превентивні послуги перестануть бути лише «сполученням слів», які кожен розуміє по-своєму.

Процес реформування дитячих будинків - не механічний і вимагає проведення ретельного аналізу потреб і ресурсів місцевої громади та прийняття управлінських рішень. З 2007 року в Київській області реалізовувався проект «Попередження розміщення дітей раннього віку в інтернатні заклади», який впроваджувало Представництво благодійної організації «Кожній дитині» в Україні за фінансової підтримки Всесвітнього дитячого фонду. Мета проекту - максимально забезпечити право кожної дитини раннього віку виховуватися в сім'ї.

Проект реалізовувався у кількох паралельних напрямках, що потребувало не лише підготовки безпосередніх надавачів послуг, а й підвищення рівня управлінського персоналу.

Першочергове завдання дорослих - зробити все можливе для забезпечення права дитини виховуватися у сприятливому сімейному середовищі. Якщо проблемній родині вчасно надати професійну допомогу - комплекс послуг відповідно до її потреб, то можна очікувати, що така родина збережеться, а дитина не потрапить під державну опіку. І подеколи таку роботу слід починати ще до народження маляти.

Працівники жіночих консультацій, центрів матері й дитини, служб раннього втручання безпосередньо стикаються з майбутніми мамами, котрі мають намір відмовитися від немовлят. Саме вони здатні відіграти важливу роль у запобіганні ранньому сирітству та направленню дітей в будинки дитини [131].

Дослідження проблеми внутрішнього управління школами-інтернатами показують, що всі ознаки, характерні для соціально-педагогічної системи, властиві й навчальному закладу, а особливості управління нерозривно пов'язані з природою соціальної системи, зумовленої законами її функціонування і розвитку, залежать від умов, в яких ця система існує. Таким чином, змістовий аналіз управління такої соціальної системи, як навчально-виховна, виходить за рамки компетенції однієї галузі наукових знань і потребує звернення до соціальних та педагогічних галузей знань.

Як відомо, зміст сучасного внутрішньошкільного управління дослідники характеризують неоднозначно. Так, М. Захаров вважає, що управління школою-інтернатом полягає у можливості й вмінні директора досить швидко і періодично одержувати результати, які об'єктивно визначають роботу школи і дають змогу своєчасно виявити відхилення від прийнятих норм, а також володіння методикою управління школою, умінням

на основі показників визначити перспективу майбутньої діяльності [102, с. 117-118].

На думку В. Пікельної, основними завданнями управління є досягнення оптимальної інтенсифікації навчально-виховного процесу, чітка реалізація всіх управлінських функцій, постійна увага до якості навчання і виховання [227, с. 8-9].

Загальноосвітня школа-інтернат, як цілісна система, входить в загальну систему управління освітою в країні. Тому проблему внутрішньошкільного управління необхідно розглядати, враховуючи всі види зв'язків і відношень, що складаються всередині школи-інтернату, а також між школою-інтернатом і навколишнім середовищем.

М. Кондаков вважав, що: «Управління шкільною справою здійснюється на основі певних закономірностей з обов'язковим врахуваннями специфіки сфери освіти, що відображається в об'єкті, функціях і методах управління, в різноманітності зв'язків з іншими сферами людської діяльності. Управління-це важіль, основна функція якого полягає в організації навчально-виховного процесу, відповідно до сучасних вимог, в його регулюванні й корекції з урахуванням змін, що відбуваються в суспільстві. Тому підвищення ефективності діяльності школи немислиме без подальшого удосконалення внутрішкільного управління [153, с. 19]».

Процес управління школою-інтернатом слід розглядати на рівні вироблених і прийнятих науково обґрунтованих рішень. Управління школою-інтернатом - це науково обґрунтований вплив на колектив учителів, учнів, опікунів і громадськості, що здійснюється через планування, організацію, контроль і координацію їх діяльності.

Проблему навчально-виховного процесу Ю. Конаржевський пропонує розглядати як управління суспільною системою. А школа - це перш за все керівництво людьми, свідоме, цілеспрямоване регулювання складних

процесів і організаційних відношень, що проходять в середині системи в цілому і в кожному з її підрозділів зокрема [151, с. 12].

Управління - це елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мету діяльності [321, с. 278].

Що стосується управління школою-інтернатом, як середнім навчальним закладом, то його визначають як цілеспрямовану дію на колектив у цілому, на окремих співробітників, дітей-сиріт для організації і узгодження їх діяльності, правильного використання сил і засобів закладу з метою підготовки і виховання високоосвічених, інтелегентних членів нашого суспільства, висококваліфікованих й інтелектуально розвинених працівників.

Високо оцінюючи наукову значущість дослідження з проблеми управління навчальними закладами і їх окремими елементами, дозволимо собі водночас зазначити, що в наведених визначеннях по-різному трактуються важливі елементи, що характеризують управління як систему, а саме - цілеспрямовану дію, системність і цілісність.

З огляду на викладене, а також узагальнюючи результати аналізу інших підходів, пропонуємо таке визначення: Управління школою-інтернатом - цілеспрямована дія на цілісну систему навчального закладу або окремі підсистеми, що утворюють ціле, з метою забезпечення функціонування, удосконалення, розвитку, оптимального досягнення мети. Розглядаючи систему управління школою-інтернатом як єдине ціле, що утворюється з окремих частин, ми водночас визнаємо, що ці підсистеми не є рівнозначними. Специфіка інтернатного навчального закладу полягає в тому, що основним видом діяльності є навчально-виховний процес, який потребує внутрішнього управління. На нашу думку, не можна погодитись із

положенням про те, що в управлінні слід розрізняти управління школою-інтернатом та управління навчально-виховним процесом в ньому.

Питання управління навчально-виховним закладом та процесом підготовки й підвищення кваліфікації керівника загальноосвітнього закладу найбільш повно розкриті в дослідженнях М. Дарманського, Г. Єльнікової, Н. Кудикіної, М. Кириченка, Б. Кобзаря, С. Мартиненко, В. Мельника, Н. Протасової, В. Семенюка, Т. Скрипаченко, Г. Тимошко, П. Фролова, П. Худоминського, Г. Юркевича та інших.

Як стверджував М. Кондаков, розробка основ управління навчально-виховним процесом є стержнем школознавства, важлива і складна справа становлення особистості підлітка [153, с. 7].

На думку В. Анафанасєєва, управління - це процес функціонування системи органів і працівників (кадрів) управління. Його можна характеризувати з погляду змісту й організації технології [17, с. 47].

Управління навчально-виховним процесом, вважає Б. Кобзар, повинно являти собою цілеспрямовану, основану на методах активізації навчально-виховного процесу, координаційну діяльність шкільної адміністрації, що спирається на допомогу громадських організацій, педагогічного колективу та учнівського самоврядування [138, с. 22].

П. Худоминський розглядає процес управління - як його педагогічну спрямованість, тобто націленість на розв'язання актуальних завдань навчання і виховання учнів [365, с. 79].

Як бачимо, увага науковців переважно приділяється дослідженню питань, що стосуються змісту і форм організації. Водночас, питання технології управління навчально-виховним процесом вивчається недостатньо.

У працях Ю. Конаржевського, М. Кондакова, А. Носіна висвітлені різноманітні аспекти навчально-виховного процесу. Переважні й необхідні

зв'язки між елементами (підсистеми) - це загальні й часткові закони взаємодії. Отже, вивчити ці зв'язки - значить розкрити закони взаємодії системи загалом й допомогти підвищити ефективність і якість не тільки проміжних, а головне - кінцевих результатів діяльності досліджуваної системи.

Немало уваги дослідники приділяють питанням інтеграції. В. Гайзен виділяє і характеризує три рівні інтеграції: ціле (незв'язне), ціле зв'язне, оптимально зв'язне (єдине ціле). При цьому інтеграційні процеси розглядаються з точки зору взаємопроникнення окремих предметів, що відносяться до різних циклів [53, с. 13-15].

Тим часом у різних запропонованих моделях навчально-виховного процесу не розроблені інтегровані структури, що сприяють об'єднанню навчального, виховного процесів, професійного навчання і творчого пошуку в інтегративне ціле, не визначені умови такого об'єднання, а це утруднює досягнення кінцевого результату інтеграції [73, с. 70-74].

Ефективність керуючої системи, на думку М. Сунцова, перебуває у прямій залежності від строгої послідовності управлінських операцій. Управлінський цикл - це послідовна організація управлінських функцій з метою приведення системи в якісно-новий етап, відведення для цієї мети часу, при мінімальних затратах сил та енергії виконавців [328, с. 84].

Аналізу організації, адаптації, планування, проектування, функцій, моделей, демократизації, морального виховання та соціально-педагогічних умов ефективного управління приділена значна увага в дослідженнях В. Бедея, З. Береговського, Л. Даниленко, Д. Зінченка, В. Зоц Ю. Конаржевського, Т. Лукіної, Н. Репи, Л. Токарук, П. Фролова, Т. Цуканової, Р. Шакурова.

Ю. Конаржевський виділяє такі функції управління як «вироблення, прийняття управлінських рішень, контроль і облік, регулювання, оцінка ефективності циклу [152, с. 68]».

М. Сунцов стверджує, що найбільш цілісна специфіка внутрішкільного управління виділяється в чотирьох функціях: планування організації, контролю і координації, які виступають в органічному поєднанні. Проте слід пам'ятати, - підкреслює він, - що повне «випадання» однієї із функцій управління негативно впливає на проведення управлінського циклу або зупиняє його виконання [328, с. 57-82].

Стосовно шкіл-інтернатів існують різні погляди щодо кількості функцій, їх змісту і ролі в управлінні. П. Фролов виділяє педагогічний аналіз і регулювання процесу виконання рішень [348, с. 157]. Е. Березняк визначає планування, керівництво та контроль і вказує на планування, організацію, координацію, регулювання роботи педагогічного колективу, контроль, облік, аналіз діяльності навчального закладу [28, с. 25].

Відповідно до загальної теорії управління основна функція залежно від установленної кількості об'єктів управління визначається функціями, що відповідають кожному конкретному об'єкту управління. Зміст конкретної функції відображає специфіку виробництва. Отже, носієм конкретної функції є відповідні частини управлінської системи. Носієм основних функцій управління стає вся управлінська система.

Управління будь-яким об'єктом, як відомо, складається з основних і конкретних функцій. Кожна конкретна функція (з урахуванням специфіки діяльності) є комплексною, охоплює планування, організацію, координацію, стимулювання, контроль організаційно відокремлених об'єктів дії. Тому зміст функцій визначає послідовність їх використання. Категорії управління, якими оперує Р. Шакуров - соціальні завдання, політичні функції, організаційно-педагогічні, психологічні, соціальні функції, організація, цільова орієнтація, активізація, удосконалення, єдність, розвиток

самоврядування, - є елементами організаційно-педагогічних і соціально-психологічних методів управління [368, с. 125]. Вони, як відомо, покликані забезпечити високу ефективність діяльності колективу, чіткість його роботи, сприяти максимальній мобілізації і творчій активності кожного педагогічного працівника, забезпечити своєчасне попередження відхилень від визначеної програми дій. На основі аналізу наукових джерел і нашого практичного досвіду вважаємо, що школі-інтернату притаманні такі етапи циклу управління: попереднє управління - визначення цілей, прогнозування, планування; оперативне - організація, координація, регулювання; заключне - контроль, облік, аналіз. У філософії освіти ще недостатньо досліджено питання оперативного управління, прогнозування окремих елементів навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки навчальних закладів нового типу.

У ряді теоретичних досліджень В. Богачова, Б. Гершунського, І. Жерносека, Н. Міщенко, З. Палюх, В. Семенюка, М. Сосніна, О. Сухомлинської, К. Фоменка значна увага приділяється історії українського шкільництва, мистецтву управління, педагогічній прогностиці, формам і змісту навчально-методичної діяльності, організаційно-педагогічним умовам навчально-виховного процесу в ліцеї-інтернаті, становленню навчальних закладів нового типу, педагогічним умовам духовної самореалізації старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи.

Дослідники розглядають проблеми моделювання навчального процесу на основі застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в управлінні з урахуванням потреб щодо розв'язання завдань, удосконалення навчально-виховного процесу. На нашу думку, у дослідженнях недостатньо розкрито цілісність системи управління, слабо використовується обчислювальна техніка в складанні моделей, що перешкоджає залученню сучасних досягнень науки і техніки. Мало досліджуються різноманітні аспекти взаємодії, що дають можливість прогнозувати розвиток системи і окремих підсистем.

Відомо, що навчально-виховний процес є системою, в якій циркулює великий обсяг інформації. В. Афанасьєв підкреслює: «Управління немислиме без інформації, без постійного усвідомлення етапу підсистеми про внутрішній стан об'єкта і навколишнього середовища, без активності й вибірковості, фільтрації і оцінки зовнішньої і внутрішньої дії [17, с. 205].

А. Черниш стверджує, що управління навчально-виховним і науково-методичним процесом, як у загальноосвітніх школах, так і в інтернатних закладах, базується на наукових засадах. Воно ґрунтується на принципах, сформульованих на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивченні вітчизняного досвіду управлінської діяльності в альтернативних навчальних закладах, а також аналогічного зарубіжного досвіду [360, с. 102].

Управління навчально-виховною системою - це складний процес, який складається із двох взаємопов'язаних процесів: одержання інформації про систему (її стан, фактори) і вплив на неї. Інформація, що циркулює в навчально-виховній системі управління загальноосвітньою школою-інтернатом, поділяється на соціально-педагогічну, організаційно-педагогічну, психолого-педагогічну відповідно до трьох однойменних рівнів управління.

Останнім часом набули поширення концепції, що відображають «комп'ютерний підхід» до управління, за яким процес управління зводиться до обміну інформацією і керуючими системами. Однак зазначимо, що при цьому не враховуються психологічні особливості керівника, переоцінюються його можливості у здійсненні управлінської діяльності. Вивчення літератури про мережеві методи планування і управління свідчить, що вони дозволяють педагогам логічно пов'язувати традиційний і кібернетичний підходи в управлінні навчально-виховним процесом.

До основних напрямів пошуку поліпшення внутрішньоінтернатного управління дослідники відносять використання кібернетики, теорії інформації, мережевого планування з метою упорядкування зв'язків внутрішньоінтернатного управління, систематизації і скорочення внутрішньоінтернатного руху документації і її обробки, удосконалення

структури шкільних планів, розробки методів управлінської праці між керівниками навчального закладу.

Ю. Болтишев вважає, що використання мережевих методів полегшує контроль за реалізацією навчальних планів і програм, а головне - сприяє поліпшенню оперативного контролю і управління навчальним процесом [32, с. 45-48].

Завдання удосконалення управління, як вважає Р. Шакуров, полягає у створенні автоматизованої системи управління (АСУ); як відомо, автоматизована система управління складається з функціональних підсистем (комплексів): навчальної, виховної, наукової, методичної, інформаційно-бібліотечної, матеріально-господарчої. На жаль, при явних перевагах вона має недоліки, суть яких зводиться до того, що зворотний зв'язок не дає необхідних відомостей про шлях, пройдений для отримання бажаного результату [366, с. 167]. Дослідники зазначають, що методика управління виховною роботою ще не розроблена в рамках запропонованої ними системи, до того ж не враховуються особливості оперативного управління навчально-виховним процесом.

Процес управління навчальними закладами висвітлено у працях вчених по-різному, залежно від мети дослідження і рівня його узагальнення. Найбільш широко представлено в науково-педагогічній літературі підхід, за яким функції управління викладені в повному обсязі відповідно до послідовності та назв етапів, так званого, універсального управлінського циклу, змісту конкретних функцій: прогнозування, моделювання, планування, організації, зворотного зв'язку, інформаційного забезпечення, аналізу корекції тощо, або певних аспектів управління: соціально-психологічних, економічних, юридичних.

Найбільш узагальненими, фундаментальними працями вітчизняних дослідників, в яких аналізуються і докладно описуються усі функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами, є роботи Є. Березняка, Л. Даниленко, Б. Кобзаря, А. Лігоцького, В. Маслова, В. Пікельної. Якщо в

монографіях Є. Березняка та Б. Кобзаря функції управління навчальними закладом розкриваються згідно з класичними поглядами, існуючими в теорії управління на цей процес, в основу яких закладені планування, організація, регулювання, контроль і корекція діяльності директора школи, то в працях Л. Даниленко й В. Пекельної з'являються нові підходи моделювання, модернізації змісту, форм і методів управлінської діяльності що більш адекватно відображають сучасні умови роботи навчальних установ [74, с. 171]. Так, Л. Даниленко, розглядаючи класичні та діяльнісні типи функції управління, вводить новий тип, до яких вона відносить: консультативну, прогностичну, політико-дипломатичну, менеджерську, представницьку [74, с. 81-87]. Цікавим, на наш погляд, є і новий підхід до визначення функції, який зводить в єдину класифікацію процесуальні функції управління (консультативну і прогностичну), і цільові, які відображають напрямки змісту діяльності (політико-дипломатичну і представницьку, що не зовсім правомірно). Крім цього, менеджерська функція має інтегративний характер і містить в собі прогностичну і консультативну діяльність.

Досить продуктивними є визначення й обґрунтування закономірностей адаптивного, державного управління навчальними закладами, здійснені в останні роки О. Ельбрехт, Г. Єльніковою, Б. Жебровським, Т. Лукіною, Г. Поляковою, Г. Тимошко, Л. Токарук, які на сучасному рівні сформулювали, систематизували й докладно висвітлили зв'язки між складовими елементами управління та системою підготовки резерву керівних кадрів загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності.

Але в цілому проблема визначення, обґрунтування і систематизації закономірностей управління навчальними закладами не може вважатися достатньо дослідженою. Дослідники формулюють закономірності як аксіоми без достатньої аргументації їх походження і сутності причинно-наслідкових зв'язків. Деякі визначення закономірностей не підпадають під вимоги цієї дефініції, а є суб'єктивним відображенням особистого емпіричного досвіду управління. Загалом, у педагогічній науці проблема закономірностей та

законів є дискусійною, і на сьогоднішній день ми не маємо більш-менш загально визначеної і прийнятної систематизації закономірностей управління загальноосвітніми закладами.

Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах, метод конкретних педагогічних ситуацій, наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою, державно-громадська модель управління освітніми змінами, педагогіка соціалізації, теоретичні основи педагогічного менеджменту, модель управління школою, молодіжна політика й соціальна робота викладені у працях вітчизняних дослідників І. Беха, В. Бондаря, Г. Єльнікової, В. Кременя, Н. Лавриченко, С. Мартиненко, В. Маслова, В. Пікельної, В. Чугаєвського та інших. Наприклад, у поширених свого часу монографічних працях відомого в Україні автора Є. Березняка залишилися визначені й сформульовані такі принципи управління як «Ідейність, цілеспрямованість, компетентність, діловитість, перевірка фактичного виконання справ, поєднання колегіальності та персональної відповідальності, зв'язок з життям, колективізм, розвиток ініціативи й активності, гуманізація, оптимізація, економізація». Систематизація принципів Є. Березняка, незважаючи на історично виправдану для того часу політизованість є однією з найбільш повних, хоча не з усіма її положеннями можна погодитися. Наприклад, діловитість, розвиток ініціативи і активності та деякі інші визначення, на наш погляд, не зовсім підпадають під дефініцію «принцип», яка в свою чергу не знайшла в працях автора достатнього наукового обґрунтування та визначення і відтворення, як довідкове визначення [28, с. 44-45].

Останні дослідження українських науковців засвідчують, що теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом, профільно-диференційована школа, як педагогічна проблема, соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку закладів інтернатного типу в Україні, становлення навчальних закладів нового типу, професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових

класів сьогодні переживають період свого становлення та потребують створення нестандартної системи управління.

В. Слюсаренко у своєму дисертаційному дослідженні: «Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного і напівінтернатного типу в Україні» робить висновки про те, що в сучасних умовах вирішальної ролі набуває кооперативна форма управління, за якої поряд з адміністративною не менше значення мають інші функції: діагностична, прогностична, координаційна, науково-методична, контрольна. Якщо в директивній моделі управління, як правило, одна людина виробляє програму, приймає рішення і здійснює контроль, то при кооперативній суб'єктами управління стають дорадчі структури: ради (педагогічна, батьківська, учнівська), кафедри, громадські організації, керівні органи університету (його інститутів, факультетів) [308].

Дещо іншу думку висвітлює Л. Даниленко, вважаючи, що саме в школах нового типу знаходять застосування такі методи управління: прогнозування, тематичне планування, навчальний контроль тощо. В організації управління спостерігається перехід від організаційних структур, характерною ознакою яких є розподіл повноважень і відповідальності, до програмно-цільових структур управлінської освіти взагалі і навчальним закладом зокрема. У закладах інтернатного типу відбуваються інтеграції окремих управлінських функцій з метою досягнення конкретної мети, змінюється, збагачується координація діяльності навчального закладу з вузами, інтеграція з соціокультурним середовищем. Принципово новий аспект взаємозв'язків школи з вищим навчальним закладом виявляється в тому, що вуз не лише допомагає педагогічними кадрами, а водночас є базою для проведення окремих навчальних занять, виступає співкерівником, який несе відповідальність і безпосередньо зацікавлений у позитивних результатах спільної діяльності. У практиці управління школами інтернатного типу дедалі більше уваги приділяють педагогічному управлінню, коли в центрі уваги керівника перебуває навчально-виховний процес. Вивчення досвіду

керівників альтернативних навчальних закладів дає можливість визначити такі основні напрямки педагогічного управління:

- утвердження суб'єктивності в управлінні навчальним закладом;
- залучення вчителів, учнів до досягнення нової якості навчально-виховного процесу;
- регулювання і координація їхньої діяльності;
- контроль і вивчення результатів спільної діяльності суб'єктів управління.

Таким чином, вивчення та аналіз практики становлення і розвитку інтернатних закладів освіти в Україні дає можливість зробити висновок, що цей процес відбувається з урахуванням тенденції соціально-економічного й науково-технічного поступу регіонів і держави в цілому. У країні ведеться пошук нових підходів до формування змісту освіти, форм і методів навчання та виховання молоді, управління навчальними закладами інтернатного типу, де в центрі уваги - творча особистість [75, с. 185].

Значну частину наукових досліджень присвячено проблемам сучасного суспільства та життя дітей в ньому, особистості й спілкуванню, проблемам виховання в дитячих будинках сімейного типу, вчителям, батькам, вихователям, праву на щастя сирітської долі, інноваційному менеджменту, моральному вихованню учнів школи-інтернату, соціальному сирітству в Україні.

Найбільшу цікавість для нашого дослідження становлять праці, автори яких характеризують моделі управлінської діяльності керівника школи, методи дослідження в професійній педагогіці, педагогіку добра, специфіку позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернів для дітей-сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків, спосіб життя як чинник формування особистості вихованців інтернатних закладів, компетентнісний підхід у сучасній освіті, соціально-психологічні аспекти проблеми насильства, неблагополучна сім'я і протиправна поведінка підлітків, питання соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, педагогіка

і психологія формування творчої особистості, психічний розвиток вихованців дитячого будинку. Ці аспекти не залишаються поза увагою науковців.

Управління такою складною динамічною системою як соціальна організація, стверджує Р. Шакуров, не може бути успішним за умов використання лише раніше запрограмованих стандартних способів впливу. Динаміка цілей і завдань, засобів і умов діяльності колективу вимагає від суб'єкта управління школою-інтернатом уміння приймати рішення з урахуванням специфіки ситуації. Управлінські рішення в соціально-педагогічній системі мають бути результатом стандартного творчого акту - їх не можна запрограмувати наперед, оскільки мова йде про керування людьми - найбільш нестандартними елементами системи [366, с. 170].

Як відомо, із загальної теорії управління від формування гуманних відносин учнів, соціально-психологічних умов управління, спілкування в класному колективі, милосердя, педагогічних умов духовної самореалізації старшокласників, внутрішкільного контролю системи залежить спрямованість менеджерської розробки, характер її функціонування. Позитивним є намагання ряду дослідників розглядати питання управління на основі загальної теорії управління. Розкриваючи проблему демократизації управління загальноосвітньою школою, визначаючи роль директора в системі керівництва, В. Бегей підкреслює необхідність розрізняти два напрями в управлінні: стратегічний - перспективний, довгочасний і оперативно-тактичний, контрольно-виконавчий [21, с. 63]. Ця думка особливо важлива при визначенні й реалізації організаційно-педагогічних чинників, що забезпечують високий рівень ефективності навчально-виховного процесу в школах-інтернатах.

Психологічні аспекти становлення та розвитку шкіл-інтернатів досліджують питання специфіки управління ними. Організації методичної роботи в загальноосвітніх закладах присвячені праці Н. Коломінського, Л. Кудряшова. Проблемі ефективності управління навчально-виховним

процесом завжди приділялась значна увага. Як свідчить історичний досвід, система освіти ніколи не обходилась без відповідних механізмів управління.

Ознаками соціально-педагогічних основ становлення та управління є усвідомлений вибір цілей, наукова обґрунтованість, наявність керуючої (органів, людей, що приймають рішення) і керованої системи, що відповідно виконують рішення і здійснюють заходи щодо їх реалізації. У соціології під управлінням найчастіше розуміють систему впливу, що виходить від людей, людську діяльність особливого значення, що спрямована на забезпечення і розвиток соціальної системи колективу.

Отже, можна стверджувати, що проблема управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах-інтернатах на засадах теорії та практики вивчається науковцями та потребує подальшого осмислення та дослідження.

Дослідження проблеми управління загальноосвітніми школами-інтернатами безпосередньо пов'язане з розкриттям особливостей системного підходу керівника до управлінської діяльності.

Управлінський підхід, який використовується в дослідженні та діяльності керівника, називають способом боротьби зі складними явищами, оскільки він дає змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки, які існують у самій системі управління, а отже:

- 1) організаційно-адаптивне управління притаманне навчально-виховній системі, і воно пов'язане із впливом не на підсистеми, а на зв'язки між ними;
- 2) важливо визначити, який характер зв'язків у системі інтернатного менеджменту забезпечить ефективне організаційно-адаптивне управління.

Вся шкільна система (інтернатного типу в загальній структурі системи освіти) розглядається як підсистема значно більшої соціальної цілісної системи, яка відповідно до специфіки має свої складові. Особливістю

системного підходу в організаційно-адаптивному управлінні є розуміння самої ієрархічної системи.

Діалектична логіка потребує розгляду системного підходу до організаційно-адаптивного управління в усьому різноманітті її зв'язків, існуючих суперечок між елементами системи (всіх рушійних сил її розвитку) з урахуванням конкретних умов, об'єктивних чинників її функціонування.

Як правило, всі системи настільки складні, що їх зрозуміти неможливо загалом, без попереднього часткового членування та подальшого синтезу.

Повне членування системи - це не самоціль, а своєрідний методологічний засіб, який дає можливість розглянути більш уважно кожен складову частину всієї системи. У дослідженнях сучасних науковців знаходимо твердження про всебічний системний аналіз об'єктів, який дозволяє набагато глибше обмірковувати їхню сутність, структуру, організацію, завдання, закономірності розвитку, оптимальні шляхи та методи впливу на їхній розвиток.

Система (від грецького *systema* - утворення) - значна кількість закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів тощо), що становлять певне цілісне утворення, єдність [307, с. 840].

Головні ознаки ієрархічної системи управління полягають у цілісності освіти; наявності складових частин (елементів) та зв'язків. Системи можуть перебувати як у статичному, так і в динамічному станах.

Ю. Конаржевський, описуючи ознаки систем, відзначав: будь-яка система має певний рівень цілісності; системі притаманні зв'язки, які характеризують взаємодію її елементів та визначають структуру системи (її ієрархію); ієрархія, у свою чергу, відображає підпорядкованість та співпідпорядкованість елементів системи; будь-яка система характеризується субординаційними зв'язками [151, с. 20].

Оскільки всі системи завжди пов'язані із зовнішнім середовищем, то Ю. Конаржевський виділив ще одну ознаку управлінської системи, назвавши її «гомеостази» (здатність зберігати свої параметри в умовах змінюваного зовнішнього середовища) [151].

Відомі й інші ознаки управлінських систем, до яких слід віднести ієрархічні елементи системи, які здійснюючи притаманні їм функції, несуть у собі всі загальні ознаки навчально-виховної системи. Проте, будь-яка система може діяти ефективно за умови успішного функціонування кожної з її підсистем, а будь-який з елементів управлінської системи повинен взаємодіяти з іншими елементами цієї системи, тому, поняття «система» є цілком нероздільне з поняттям «структура».

Незалежно від предмета наукового дослідження, розвідки вітчизняних вчених, присвячені управлінським навчально-виховним проблемам, пов'язаним із системним підходом (системно-структурним, структурно-функціональним, системно-функціональним).

Використання проблеми організаційно-адаптивного управління може бути найбільш важливою властивістю досліджуваної ієрархічної системи, де стан зв'язків-відношень між керівною та керованою підсистемами, а також всередині їх, можна оцінити за певними кількісними та якісними параметрами, які дають нам можливість зрозуміти, в якому стані перебуває вся управлінська система.

Системний підхід в ієрархії управління уможливорює об'єктивний аналіз систем, що розробляються науковцями (доцільність проектування системи, її раціональність). Тут можна сказати як про систему ієрархічного характеру, так і власне про систему управління.

Вчений Ю. Бабанський стверджував: «Ми говоримо про управління на науковій основі, а необхідно собі чітко уявити, що об'єктом дослідження

науки є організаційні відносини суспільного характеру, які виникають у процесі повної гармонізації всього комплексу [18, с. 48-56]».

Вся система шкіл-інтернатів створюється управліннями штучно, тобто відкрита система має зв'язки із зовнішнім соціально-економічним середовищем, поза яким зовсім не функціонує, динамічна - характеризується вмістом управлінського розвитку, циклічній притаманна сукупність взаємопов'язаних, взаємозалежних та повторюваних процесів, які характеризують зміст навчально-виховної діяльності керівника.

Досліджуючи проблему систем та структур, Ю. Конаржевський відзначив значну залежність переходу на вищий якісний рівень будь-якого елемента системи від впливу на його структуру. Учений схильний до думки, що проведене дослідження дає змогу перевести управлінську систему та її елементи на вищий рівень (високий якісний стан) за рахунок впливу не на структуру управління в цілому, а на зв'язки, що існують у цій структурі, адже кожна структура має свій, притаманний лише їй характер зв'язків. Останнє положення про характер зв'язків є загальновизнаним [151].

Вся ієрархічна система визначається за наявністю загальної мети її існування та інтегративних якостей, які притаманні тільки управлінській системі загалом. Удосконалення структури управління визначається стабільною основою управління. Чим менше ступенів у структурі всієї системи управління, тим вона більш гнучка та ефективна. Школі-інтернату не обійтися без структурних ступенів, тому одним із завдань управління є пошук певного числа ланок на кожному структурному ступені.

Організаційно-адаптивні зв'язки управління в процесі вдосконалення оптимально впорядковуються та спрощуються, оскільки це впливає на продуктивність управлінської роботи. Тому в управлінні виникла нова проблема розробки показників роботи керівника школи-інтернату через

кількісні параметри їхніх «зв'язків-відношень», що множиться на оптимальне число, яке може ефективно впливати на вихованців.

В управлінській системі є множина елементів та множина зв'язків, де їх число значно більше від числа елементів, тому тут виникає «система зв'язків», яка перебуває в повній залежності від «системи цілей», структур та елементів.

Так, у школі-інтернаті Т. Орлова виділяє 3 рівні ієрархічних структур:

- адміністративного управління;
- колегіального управління;
- учнівського самоврядування [209, 25].

Ю. Конаржевський розглядає декілька варіантів структур, при яких не враховує субординаційний критерій, а саме, структуру матеріально-технічної бази школи-інтернату та структуру духовних людських взаємовідносин [151, с. 32].

На думку А. Киверялг вся управлінська система складається з окремих елементів, де кожний елемент є «одиницею управлінського аналізу [132, с. 11]». Він твердить, що на будь-якому структурному рівні «елемент» системи може бути цілісною системою та повністю розглядатися як об'єкт дослідження. Та при подібному підході з поля зору дослідника випадають зв'язки та відношення як між підсистемами, так і між структурними елементами.

Тому, ми не можемо досить глибоко вивчити сутність систем-структур і систему управління ними, якщо не зможемо зрозуміти, що при системно-структурному аналізі об'єкта дослідження (при практичній цілеспрямованості вивчення процесу управління школою) на перше місце висувуються завдання щодо дослідження зв'язків та відношень, специфіка яких і визначить модель організаційно-адаптивного управління школами-інтернатами.

А. Киверялг приходять до висновку, що: «Системний підхід до вивчення процесу управління дає нам можливість вивчити не частини та її елементи, які складають єдине ціле, а взаємовідношення і зв'язки різноманітних елементів цілого управління, що дасть змогу пізнати основні тенденції систем, які розвиваються, та основні закономірності динамічних структур цих систем [132, с. 25-64]».

Вся множина управлінських елементів, які входять до складу системи, має свої специфічні властивості, але, як було сказано вище, вони характеризуються загальними ознаками цілісної системи.

«Система» - розуміння методологічне, яке дає змогу проникнути в сутність явищ, але не слід плутати поняття «система», «системний підхід», «системний аналіз» тощо.

Ю. Конаржевський твердить, що «системний підхід - це методологічна орієнтація в науковому пізнанні оточуючої об'єктивної дійсності... [151, с. 49]». Тому без системного підходу неможливо обійтися під час дослідження сутності процесів управління навчально-виховним процесом та закладами інтернатного типу, які є також загальновизнаними складниками динамічної системи.

Розуміння поняття «системний аналіз» так само відносне, як і «система», яка залежить від його практичної цілеспрямованості. Саме тому В. Пятін вважає, що системний аналіз - це метод дослідження системи управління, який потребує розподілу системи на частини та послідовного вивчення її як окремих елементів цілого, а Ю. Конаржевський стверджує, що системний аналіз - це сукупність методів, процедур, методик, які використовуються для вивчення складних об'єктів та процесів, що являють собою цілісні системи [151, с. 54]».

Всі структури систем мають визначену ієрархію і декілька рівнів, де елементи одного ступеня можуть бути об'єднані в блоки по горизонталі, а

цілеспрямованість за видом діяльності може бути об'єднана в блоки по вертикалі.

Ієрархія (від грецького *hieros* - священний і влада) - система послідовно підпорядкованих елементів, розташованих у порядку від нижчого до вищого, що характеризують різні, багаторівневі системи [321, с. 86].

Структуру вважають визначеним способом упорядкування системи. Відомі безліч варіантів структур, які визначають модель школи-інтернату.

Досліджуючи проблеми сучасної педагогічної науки, Б. Гершунський зазначає, що «становлення та розвиток єдиної системи неперервної освіти ставлять перед педагогічною наукою методологічні проблеми, вирішувати які неможливо без опори на концептуальні положення теорії систем... [59, с. 62]». Він також твердить, що «розробка теорії систем у народній освіті пов'язана з такою фундаментальною категорією, як прогностичність, оскільки науковий прогноз дозволяє виявити перспективи розвитку будь-якої системи незалежно від того, чи мова йде загалом про систему безперервної народної освіти».

Повний аналіз системи школи-інтернату дає змогу побачити її внутрішню модель, в той час як аналіз зв'язків школи із зовнішнім (соціально-економічним) середовищем допомагає описати модель школи-інтернату зовні. Відповідно до специфіки шкіл-інтернатів розробляються їх організаційні структури, які можуть будуватися за різноманітними схемами.

У теорії загальних систем відомі такі структури:

- ієрархічна одноланкова структура управління (характерна для малокомплектних шкіл, «шкіл-малюток», коли має місце повна централізація);
- лінійно-ієрархічна структура (характерна для колективів, які розділені на групи, де кожна група підпорядковується своєму керівнику залежно від посадового функціоналу, з подальшою звітністю керівників перед вищими посадовими особами);

- функціональна структура, при якій робота здійснюється згідно функцій (класний керівник підпорядкований і директору, і його заступникам, і громадськості), що зумовлюють відсутність чіткої єдиноначальності;

- лінійно-функціональна структура, при якій керівництво здійснюється одночасно за лінійною структурою (вертикальні структурні блоки), і за функціональними залежностями (взаємодія, взаємообґрунтування).

Останній тип структур у теорії систем часто називають змішаним, хоч у деяких роботах змішані структури виділяють в окрему групу.

Існуюча ієрархія управління (співпідрядність, підпорядкованість) дає нам можливість побачити кількість рівнів структури та ступенів і визначити значення функціонування інтернатного закладу.

Визначені нами елементи системи-школи (наприклад, у керованій підсистемі - навчальний та організаційно-адаптивний процес, методична робота, робота з опікунами, робота щодо організації учнівського самоуправління тощо) зразу вважалися нескладними, але саме такий підхід привів нас до повного педагогічного застою.

Тому перший блок елементів системи школи-інтернату пов'язаний з підготовкою учнів до життя в сучасному соціумі, виявленням їхніх нахилів, потреб, інтересів, а такої діагностичної служби в наших школах-інтернатах ніколи не було. Перші кроки у цьому напрямку було зроблено тоді, коли в штатний розклад шкіл-інтернатів ввели практичних психологів. Таку аналогічну нашим описам школу створив у Москві Є. Ямбург, в якій уже склалася і функціонує діагностична служба. Але можна досить впевнено стверджувати, що нереально створити у кожній школі-інтернаті своєрідну науково-практичну лабораторію (відділ, служба, центр тощо) з діагностики - такий застій у педагогіці продовжуватиметься, а вивчення нахилів та інтересів дітей, прагнення виявлення розвитку організаційно-адаптивного

пристосування (інтелектуального потенціалу суспільства) буде звичним педагогічним мертвонародженим гаслом [378, с. 361].

Тому одним з найважливіших елементів та об'єктів керівної підсистеми є діагностична служба школи. Діагностична служба - це елемент системи управління. У педагогічній практиці шкіл-інтернатів виділяються такі види системних зв'язків:

- «зв'язки-відносини», які орієнтуються на вищі рівні в системі управління школою-інтернатом (на директора та його заступників) для вирішення ряду питань всередині школи.

- зовнішні зв'язки, які встановлюють відносини поза школою з деякими соціальними інститутами в регіоні (виконавчі комітети районної ради, медичні заклади, правові органи тощо);

- міжсистемні зв'язки, які характеризують відносини між діагностичною службою школи й педагогічним та учнівським колективами;

- міжелементні зв'язки, які характеризують функціональні відносини між особами посадового функціонала всередині самої діагностичної служби.

Тому загальна мета школи-інтернату полягає у розробці системи цілей, яка, у свою чергу, визначить зміст шкільних структур, стратегічні цілі школи, елементи структур (у керованій та керуючій підсистемах), зв'язки та відносини між елементами системи.

Стратегічними завданнями шкіл інтернатного типу є створення конкретних Служб та Центрів.

Серед найбільш важливих центрів, ми визначили такі:

- центр «Родинного відродження» (із залученням до роботи братів, сестер, опікунів);

- центри художнього виховання («Зроби сам», «Умілі ручки», «Фабрика краси» тощо);

- навчальні центри («Найрозумніший», «Обдарована дитина»);

- діагностична служба;
- центри «Охорони здоров'я», «Самодопомоги»;
- економічна служба, в яку входить: трудове навчання та виховання учнів, матеріально-технічне забезпечення шкільних центрів, створення нових, нетрадиційних форм організації виробничої праці школярів (шкільні, трудові об'єднання, асоціації учнів, кооперативи, малі концерни та підприємства тощо);
- юридична служба (перехід школи на часткову рентабельність, організацію шкіл-інтернатів типу «Молодий правозахисник», «Адміністративно-господарчий консультант», «Правовий порадник»);
- служба методичного забезпечення (підвищення кваліфікації педагогів).

Безпосередній перехід до нових форм і моделей шкіл-інтернатів потребує більш глибокого усвідомлення існування різних об'єктів у загальній шкільній системі (в керованій та керуючій підсистемі), в той час як розробка структури управління має бути пов'язана з пізнанням сутності елементів системи (їх цілями, змістом діяльності та наявністю зв'язків, які не тільки визначатимуть відносини в колективній роботі, але й через осмислення причинно-наслідкових зв'язків допоможуть зрозуміти закономірності, які існують у педагогічних процесах). А якщо цього не відбудеться, а сьогодні вже багато педагогів говорять про «методологічний голод», то школа-інтернат ще довго буде інтуїтивно, в кращому випадку, шукати результати своєї діяльності, а не прогнозувати їх на досить високому рівні наукової обґрунтованості.

Дослідження підтверджує, що діяльність керівників шкіл буде більш успішною, якщо вдасться виділити в ній «стаціонарні організаційно-педагогічні ситуації», які можна буде розв'язати на основі «зразкових алгоритмічних вказівок». Він провів структурно-інформаційний аналіз

системи внутрішньошкільного управління, поставивши перед собою мету знайти засоби оптимізації організаційно-педагогічної діяльності керівників.

Головна причина неорганізаційно-адаптивної ситуації - це невисокий рівень управлінської підготовки, відсутність необхідної кваліфікації в управлінській діяльності.

У системі шкіл-інтернатів виділяють шість блоків управління: керівництво школою, уставні органи управління, громадські органи управління, педагогічні працівники, колективи учнів, робота допоміжних служб.

На думку Н. Сунцова, число зв'язків та відносин поступово збільшується, тому виникає необхідність «створювати багатозв'язкові структури» [328, с. 40].

Загальноприйнята структура школи-інтернату, яка складається з чотирьох компонентів, охоплює:

- забезпечення матеріально-технічної бази школи та умов її функціонування;
- управління педагогічними процесами;
- формування колективів (педагогічних);
- створення ділової атмосфери (творчого мікроклімату).

Якщо виходити з розуміння цієї структури як основного напрямку управлінської діяльності, то це потребує диференційованого підходу до змісту роботи керівників залежно від їхніх посадових функцій. У цьому разі структурних рівнів буде менше, тому що всі напрямки у змісті діяльності керівників (при всій їхній багатокomпонентності) розмістяться на одному структурному рівні. І тільки подальша розробка завдань кожного компонента у вищеназваній горизонталі та пошук шляхів їх вирішення дозволяють моделювати вертикальну ієрархію.

В. Пікельна, спираючись на ряд ознак, цілком припускає розгляд педагогічного колективу як трудового різновиду, де суспільна діяльність є сукупністю інтересів тощо, і відзначає, на наш погляд, дуже істотну особливість: в управлінській діяльності зайняті всі учні школи. Розуміння цього педагогічного факту дуже важливе, бо ні майбутніх учителів у педагогічних закладах, ні учнів у школах-інтернатах цього виду діяльності не вчать. Тому в цьому випадку не можна не погодитися з В. Пікельною, яка вважає, що серед усіх об'єктів управління головним є педагог, а безпосереднім предметом управління є управлінські відносини, які активно функціонують у структурній ієрархії, тим більше, що школі як соціальній системі, яку вона називає «поліфункціональною соціально-педагогічною системою» притаманні різноманітні відносини [228, с. 48-50].

В. Чугаєвський вказує на здійснення комплексного становлення та розвитку державної молодіжної політики в Україні на сучасному етапі. Особливу увагу він приділяє її структурі, функціям, механізму реалізації, а також досвіду її здійснення [364, с. 125].

Загальновідомо також, що школа-система, як і всі інші соціальні системи, може ефективно функціонувати при визначеному максимально можливому числі елементів системи, але навіть при малому числі елементів у системі, результативність функціонування її буде залежати від динаміки, зв'язків та відносин, які сприяють розвитку системи, переводячи її кожного року в якісно новий стан розвинутої системи. В школах-інтернатах практично не враховуються специфічні ознаки соціальних систем та вимоги закономірних процесів, які відбуваються у цих системах, а їх причиною є те, що бракує спеціальних управлінських знань та умінь.

Процес моделювання системи цілей повинен завжди випереджати моделювання самої школи-інтернату, але всередині структурних елементів цей процес повторюється. Тут саме йде повтор розробки системи цілей та завдань на кожному конкретному рівні, на різних ступенях у загальній

ієрархічній структурі з подальшим структуруванням підсистем, число яких повинно бути оптимальним для управлінського впливу.

Однією з найважливіших закономірностей системи є залежність структури від стратегічних та тактичних цілей і задач, які функціонують. Тому результат функціонування останньої залежить від результату, отриманого в ході рішення всіх завдань, визначених у кожному елементі загальної структури. Щоб система та її структура не була статичною, а повністю розвивалася, необхідно в ході моделювання школи-інтернату чітко виявити структурні зв'язки та відносини, оскільки управлінський вплив - це елемент системи, а його зв'язки та відносини створюють своєрідний інформаційний так званий пульсар з прямим та зворотним зв'язком.

Вся діалектична логіка розробки ієрархічної системи та структури потребує повного вивчення соціально-економічних протиріч як у зовнішньому плані, так і між елементами системи (сюди можна віднести внутрішню систему всіх протиріч). Повний перехід всієї системи школи-інтернату до якісно нового стану, який визначається систематичністю впливу керівників на зв'язки структури, з одного боку, а з іншого - частковою доцільністю самої структури школи та організаційною моделлю. Одна й та сама структура може мати різний характер зв'язків між елементами - як доцільний, так і недоцільний, хоча такі стандартні положення існують у різних моделях шкіл-інтернатів.

Школи-інтернати та їхні моделі будуються за різними структурними схемами, але саме число ступенів та рівнів визначає всю гнучкість системи та продуктивність її роботи. У наш час руйнується багато стереотипних уявлень про керівництво навчально-виховним процесом, йде відмова від класного керівництва; немає активу класу в загальноприйнятому розумінні, школа набуває статусу соціально-економічної системи, з'являються нові штатні одиниці в управлінській системі тощо, але зменшення структурних ступенів не веде до зменшення зв'язків та відносин, хоча найімовірніше,

навпаки, саме тому виникає проблема вивчення зв'язків як головних об'єктів управлінського впливу в системі керівництва школою-інтернатом. Цілком закономірною потребою є створення інформаційних систем, які мають свою структуру та підструктури й стали умовами функціонування зв'язків та відносин. Вибір керівником методів управління залежить саме від закономірностей та принципів управління, поставлених цілей і конкретизованих завдань, змісту роботи управлінця як в цілому, так і в кожній окремо взятій ситуації навчально-виховного процесу.

Існує ієрархічна класифікація методів управління, яка з урахуванням певної специфіки навчального закладу може бути використана в діяльності керівника. До цієї класифікації методів належать економічні методи, організаційно-педагогічні та соціально-психологічні. Кожному з них відповідає своя група конкретизованих методів управління школою-інтернатом.

Якщо виходити із загальної теорії управління, то ми повністю погоджуємося з визначенням, що всі організаційно-педагогічні методи можна розподілити на дві підгрупи. До першої підгрупи ми відносимо організаційні методи, які відображають статичний характер управління, його організаційну структуру, стабільні, стійкі комунікативні зв'язки. У системі цих зв'язків функціонують як прямі, так і зворотні потоки, до яких ми відносимо розпорядчі вказівки, управлінські акти, звітну документацію тощо. До другої підгрупи розпорядчих методів ми віднесемо динаміку процесу управління. Всі ці методи повністю перебувають у прямій залежності від об'єктивних соціальних законів і, відповідно, відображають правовий бік процесу управління школою. Цілеспрямованість процесу управління залежить від організаційно-розпорядчих методів. Існує принцип органічного зв'язку методів з навчально-виховним процесом, а власне з педагогічними методами, які отримали назву організаційно-педагогічних методів.

На сучасному етапі існують соціально-психологічні методи, які поділяють на дві групи: соціальну і психолого-педагогічну. Соціальні методи

управління дають змогу керувати соціальними процесами, які об'єктивно виникають у будь-якому колективі. Вони відображають соціальні стосунки та зв'язки, які існують всередині кожного шкільного колективу. Тому їх роль полягає в цілеспрямованому формуванні й розвитку соціальних стосунків.

Психолого-педагогічні методи управління школою-інтернатом, на думку Є. Березняка, «дозволяють створити в шкільному колективі нормальний психологічний клімат, таку атмосферу людських контактів, яка, з одного боку, служить рішенням поставлених перед колективом соціальних цілей, а з другого, - задовольняє індивідуальні потреби кожного члена колективу з урахуванням його інтересів та здібностей, тому керівник школи-інтернату повинен приділяти серйозну увагу розвитку позитивних мотивів діяльності педагогів [28, с. 32]».

Але на відміну від економічних методів, де особливу роль відіграють стимули та механізми управлінського впливу, які пов'язані з матеріальною зацікавленістю людей, психологічні методи мотивації діяльності кожного члена педагогічного колективу пов'язані з розвитком духовної сфери людини, її переконанням у необхідності високоякісної роботи, в розумінні своєї соціальної ролі в суспільстві, почуттям відповідальності, усвідомленого ставлення до праці, бажанням творити, пізнавати нове. Особливе завдання, яке стоїть перед керівником школи-інтернату, полягає у формуванні та розвитку в колективі й у кожного його члена окремої зацікавленості до своєї педагогічної праці. У теорії управління виділяють таку класифікацію методів, основною ознакою якої є спонукальна дія, що вимагає, щоб людина працювала. Класифікація включає в себе наступні методи:

- повного матеріального стимулювання;
- цілковитої моральної мотивації;
- не схваленого примусового впливу.

Останні методи, які пов'язані з правовими можливостями керівника, на жаль, використовуються у шкільних колективах, коли окремий член виконує певні форми роботи тільки за наказом директора або інших членів

з ієрархії управління школою. Повне зіставлення цієї класифікації методів управління з попередньою дає нам можливість помітити, що методи повного матеріального стимулювання можна віднести до групи економічних, але не ототожнювати з ними зміст понять економічних методів управління, тому що він значно ширший. Методи цілковитої моральної мотивації можна віднести до соціально-психологічних, оскільки керівник, впливаючи на духовну сферу особистості, сприяє її збагаченню, розвитку творчих здібностей педагога, створює умови для самовираження людини в праці, чим більше задоволення людина відчуває від своєї педагогічної праці, тим результативніші її здобутки. Тому слід відзначити, що, як і в попередньому випадку, зміст понять соціально-психологічних методів набагато ширший, при цьому не можна недооцінювати й роль мотивації в розвитку інтелектуальних сил людини, творчого потенціалу.

У керівника школи-інтернату повинен бути багатий арсенал засобів морального впливу, індивідуальний підхід до розвитку творчих здібностей педагога, визнання його реальних досягнень, оперативне поширення й запровадження досвіду кращих педагогів у шкільну практику, цілеспрямоване формування суспільної думки, колективна оцінка заслуг, різні засоби заохочення (підвищення статусу, нагородження медалями та грамотами).

Метод не схваленого нами примусового впливу можна віднести до організаційно-розпорядчих методів, де примус пов'язаний з державною формою власності й владою адміністратора або всього колективу. Тут треба зазначити, що на практиці нерідко спостерігаються неправомірні примушування педагога до того чи іншого виду роботи.

Методи управління розрізняються також за формою впливу, до яких відноситься особистий наказ директора, розпорядження заступника і колективний - рішення педради, методичної комісії. До таких ми можемо віднести ще й тривалість короткого управлінського одноактного впливу щодо висловлення подяк, вручення грамот, оголошення доган та

довгочасного - підвищення окладу на п'ять років за результатами педагогічної атестації, підвищення по службовій лінії. Увесь характер впливу на членів педагогічного колективу, який здійснюється через систему методів, що застосовують керівники шкіл-інтернатів, передбачає однозначне сприйняття їх як управлінців та безумовне виконання їхніх наказів. На противагу всім методам, соціально-психологічні, поєднуючись з економічними й організаційно-педагогічними, створюють умови не для однозначного сприйняття і виконання управлінського впливу, а для розвитку індивідуальної й колективної творчості, сприяють прагненню до активної професійної конкуренції, оскільки в сучасних школах актуалізується запровадження конкурсних начал і колективних змагань, тому в будь-якому випадку при виборі методів управління потрібно пам'ятати, що їхня ефективність залежить насамперед від уміння керівника школи-інтернату володіти ситуацією, мати повну необхідну інформацію про стан навчально-виховного та організаційно-адаптивного процесу, вміти оперативно аналізувати психолого-педагогічні факти, явища, процеси, не порушувати законність, знати потенційні можливості кожного педагога й орієнтуватися на ресурси часу.

У виборі методів управління значну роль відіграє суб'єктивний чинник, який визначає:

- рівень володіння керівником спеціальними знаннями з питань управління загальноосвітньою школою-інтернатом;
- ступінь власної досвідченості в нових ситуаціях;
- структуру особистості керівника та його характеристики;
- власний стиль у керівництві загальноосвітньою школою-інтернатом;
- уміння враховувати організаційно-адаптивну специфіку учнівського й педагогічного колективів;
- позитивне ставлення керівника до новаторства й педагогічної творчості;
- високий ступінь ієрархії в структурі управління, на якому перебуває

керівник.

Слід завжди пам'ятати, що один і той же метод, залежно від суб'єктивного чинника керівника, педагога, чи вихованця, може дати зовсім інший як проміжний, так і кінцевий результат, а такий компонент професіограми педагога як майстерність, не менш значний і в діяльності керівника. Всі методи управління школою завжди органічно взаємопов'язані та в своїй сукупності розглядаються як цілісна система методів, тому в реальному житті школи-інтернату, в своєму постійному взаємозв'язку, методи управління являють собою комплекс елементів системи, а тому виникають нові якості системи, які не притаманні окремо взятим складовим елементам методів управління. Постійне удосконалення процесу управління школою-інтернатом залежить від результатів взаємодіючих методів управління та їх здатності переводити всю систему навчально-виховного процесу в якісно новий стан.

Ефективність роботи керівника передусім залежить від його вміння забезпечити органічну взаємодію всіх методів управління школою-інтернатом. У педагогічній науці таке управління називають якістю координації елементів, які складають систему методів управління, тому така якість характеризує узгодженість методів управління, що використовуються керівниками шкіл-інтернатів, окрім того, будь-якій цілісній системі управління притаманна властивість субординації, а ця властивість проявляє себе і в системі методів управління школою. Так, у загальноосвітній школі-інтернаті як системі соціального характеру провідна роль належить психолого-педагогічним методам управління. Сучасний процес перебудови школи-інтернату пов'язаний з посиленням ролі економічних методів управління.

Сьогодні почали розвиватися й організаційно-педагогічні методи управління, зокрема, керівники все більше на практиці починають використовувати методи розробки організаційних моделей оперативного управління адаптивної ланки навчально-виховного процесу. У практиці

загальноосвітніх шкіл-інтернатів існують труднощі щодо плану вибору керівником оптимального методу управління. Враховуючи, що директор школи має справу із системами та об'єктами, які управляють всією ієрархічною системою та навчально-виховним процесом, відповідно до правил системного аналізу, який є частиною системного підходу, вибір оптимальних методів управління школою повинен здійснюватися поетапно, а саме через:

- розробку критерію оцінки управлінського акту та його результату;
- оцінку за обраним критерієм виявлення й визначення проблем у керівництві та в педагогічно-учнівському колективі;
- вибір одного або декількох методів управління для розв'язання цієї проблеми;
- індивідуальний та колективний пошук вирішення різних питань.

Організаційно-педагогічні методи належать до числа важливих складових частин механізму управління школою-інтернатом. Вони охоплюють суто організаційні форми управління, коли керівник, який організовує діяльність в управлінській ланці навчально-виховного процесу, вказує або інструктує за принципом кому - коли - куди або хто - де - коли. Організаційні відносини є одним із важелів управлінського впливу.

Система організаційних відносин у школі-інтернаті формується свідомо, оскільки є основою всього управління. Розуміння організаційного методу управління дає можливість нам глибше розкрити зміст та поняття однієї із загальних функцій управління. Вся теорія управління розрізняє декілька груп організаційних методів управління, які пов'язані з розподілом функцій між виконавцями, тому вона працює за жорстким регламентуванням та ретельним контролем всієї системи, а отже при цьому підвищується індивідуальна відповідальність, і дисциплінарні вимоги. Такі методи управління характеризують адміністративний стиль управління, який вимагає

від керівника чіткого обліку всіх проміжних результатів, уміння передбачати все наперед прогнозувати проблеми, які можуть постати перед колективом у близькому майбутньому. Досить часто адміністративному стилю управління сприяє бюрократизм, догматизм, який заважає проявляти ініціативу всіх членів колективу. Подібний стиль і організаційні методи управління спостерігаються в шкільній практиці, де інколи можуть виникати проблеми відсутності систематичного обліку в діяльності педагогічного колективу або просте невміння їх бачити та передбачати.

Адміністративна група організаційних методів управління містить також і позитивну якість вищого ступеня організованості колективу, яка потрібна в складних та екстремальних умовах життя.

Друга група організаційних методів характеризується відсутністю суворого регламентування в роботі, включає менш жорсткий управлінський вплив, притаманний демократичному стилю управління. Такі організаційні методи управління характеризують неформальний підхід до вирішення як організаційно-адаптивних, так і навчально-виховних проблем, хоча іноді ускладнюють контроль за роботою колективу. При несвідомому ставленні до керівних функцій, покладених на управлінця колективом, спостерігаються факти порушення трудової дисципліни, низька якість виконуваної роботи, а в разі добросовісного ставлення до своїх обов'язків зростає ініціатива, проявляється новаторство, весь об'єкт управління перебуває в постійній динаміці, з'являється прагнення досягти кращого кінцевого результату.

Третя група організаційних методів управління пов'язана із соціальними чинниками й психологічними методами управління. Керівник школи-інтернату веде підбір і розміщення кадрів за професійними, діловими та соціально-психологічними якостями і сам формує працездатні групи спільної організаційно-адаптивної та навчально-виховної діяльності. Внутрішній розподіл організаційних функцій у подібних ланках системи, що

керує, чи якою керують, відбувається за неформальними ознаками в процесі самоорганізації. При подальшому домінуванні демократичного стилю управління, неформальні відносини створять можливості формування гнучкого, швидкого на реакцію колективу.

У діяльності кожного керівника школи-інтернату, як правило, домінує той чи інший стиль управління і відповідно та чи інша група організаційних методів. Обраний керівником метод може або сприяти кращій роботі колективу, або ускладнювати її. Управлінський вплив, управлінське рішення, управлінський акт, повинен мати як зміст, так і форму. Вся форма управлінського впливу може бути письмовою (накази, розпорядження) та усною, що застосовується в процесі неформальних комунікативних контактів керівника з колективом.

Повний аналіз важелів організаційно-адаптивного управління дає змогу розподілити їх за такими ознаками як організаційно-стабілізуючі, розпоряджувальні та стимулюючі.

Методи стимулюючого впливу відрізняються від методів економічного стимулювання, в основі яких лежить передусім матеріальна зацікавленість (різні надбавки за додаткову роботу, преміювання, підвищення платні за результатами педагогічної атестації тощо). Методи стимулюючого впливу пов'язані з методами дисциплінуючого впливу та методами морального заохочення. Саме вони в системі організаційного впливу дають можливість керівнику школи спостерігати за складом управлінської системи, за необхідністю втручатися в процес його регулювання та коригування. Досить широко в системі внутрішньошкільного управління використовуються розпоряджувальні методи, бо з часом організаційний вплив може бути розрахований на довгий період (перспективний план організаційно-адаптивної та навчально-виховної роботи школи-інтернату на п'ять років, план навчально-виховної роботи), на певну частину навчального року (наказ

про підготовку та організацію випускних екзаменів, організацію зимових канікул, розпорядження про проведення предметних олімпіад тощо).

Весь управлінський вплив може здійснюватися з певного ступеня структурної ієрархії управління - міністерство, облун, райво, директор, заступник директора та весь педагогічний колектив. Диференціація управлінських рішень та актів за ступенями структур управління цілком закономірна, оскільки вона відображає функціонально-рівневі повноваження кожного керівника зокрема, тому слід пам'ятати, що велика кількість рівнів, через які проходить управлінський вплив, веде до зниження його ефективності. Найкращий ефект дає система самоуправління при оптимальному поєднанні централізації управління з децентралізацією.

Керівнику загальноосвітнього інтернатного закладу необхідно детально знати всі особливості використання організаційних механізмів. Найбільш міцні зв'язки в управлінських відносинах забезпечують організаційно-стабілізуючий вплив, тобто регламентування, нормування, інструктування, оскільки він розробляє і вводить у дію всі організаційні положення. Вони можуть містити положення загальноорганізаційного порядку, передбачаючи принципи, правила, умови, зміст і форми роботи всього об'єкта управління та його функціонуючої системи.

За посадовим регламентуванням, механізмом організаційного впливу є штатний розклад для кожного навчального закладу, який передбачає не тільки перелік посад, необхідних для функціонування системи, але й основні вимоги до їх заміщення. Планові завдання та управлінські акти більш високих ступенів структури управління належать до механізмів організаційного регламентування, оскільки вони мають директивний характер і являються обов'язковими для виконання.

Нормативи наближаються за змістом до економічних механізмів впливу та в системі економічних методів управління і організаційно-стимулюючого,

вони формують необхідні відносини й належать до організаційних способів впливу. Нормативами є науково обґрунтовані розрахункові величини, які встановлюють кількісні та якісні показники у процесах розподілу, використання, накопичення. Кожний керівник школи-інтернату знає, що правильно розраховані нормативи управління забезпечують ефективне й раціональне використання фінансових, трудових та матеріальних ресурсів.

Існують організаційно-адаптивні норми виживання, які визначають кількість моральних, матеріальних благ і послуг, необхідних для повного задоволення потреб інтернатної дитини.

Гнучким у системі організаційно-стабілізуючого впливу, який сприяє розвитку демократичних начал в управлінні, є організаційний метод інструктажу, до яких належать ознайомлення з умовами праці, роз'яснення змісту роботи, встановлення необхідних завдань і шляхів їх вирішення, роз'яснення можливих труднощів, поради і рекомендації щодо організації роботи, попередження, пояснення ступеня відповідальності за доручену роботу. Інструктаж проводиться директором для молодих педагогів за певною формою у вигляді відкритого уроку або спеціально розробленої документації, куди можна віднести письмові інструкції щодо організації різноманітних видів робіт. Способи розпорядчого впливу в системі організаційних методів управління досить різноманітні, оскільки в кожному випадку вони повідомляють, куди йти, що робити, кому готувати роботу, кому брати участь в її організації, хто буде здійснювати контроль, хто нести відповідальність за якість проведеної роботи. Розпорядчий вплив необхідний у кожній конкретній педагогічній ситуації, а її видами є директиви, постанови, накази, резолюції, рішення, вони також можуть бути адміністративними (наказ директора школи, розпорядження заступника тощо) й колегіально-колективними (резолюція конференції, рішення педради, постанова методичної комісії тощо).

Правильне використання організаційних методів управління забезпечує чіткість та узгодження в роботі педагогів, оперативність і своєчасність

управлінських рішень, виробничу гнучкість у керівництві школою-інтернатом. Проблема подальшого вдосконалення процесу управління школою-інтернатом пов'язана з глибоким аналізом впливу організаційних методів управління на інші методи, оскільки вони встановлюють формальні можливості використання економічних, соціально-психологічних та педагогічних методів. Основною особливістю організаційних методів управління (на відміну від інших методів) є безпосередній вплив на виконавців, проте керівники повинні знати, що перенасиченість їхньої діяльності організаційними впливами спричиняє виникнення адміністрування, розвиток бюрократизму, створення конфліктних ситуацій.

Організація (французьке *organisation* - будова, структура) - одна з функцій управління в суспільстві [306, с. 484].

Важливою умовою вдалого використання організаційних методів є врахування матеріальних інтересів, духовних потреб колективу і кожного його члена. Другою важливою умовою є вміння керівника через систему засобів організаційного впливу сприяти розвитку в колективі демократичного управління з переходом до самоуправління. Організаційно-педагогічні методи в поєднанні з економічними, соціально-психологічними та педагогічними повинні формувати нормальний психологічний клімат для роботи. На сучасному етапі вся увага до проблем управління школою-інтернатом потребує розробки нового механізму управління, що дасть змогу впливати на якість навчально-виховного процесу. Особливість організаційних моделей полягає в оперативності їх впливу при довготривалій роботі.

Існують також інші форми організаційних моделей оперативного управління, які рідко використовуються директорами, їх заступниками, що зумовлено недостатністю знань методик та їх розробки. Водночас більшість учених, які займалися дослідженням проблем керівництва, розділяють думку, що перспективним є ефективне використання управлінських моделей у діяльності директорів шкіл-інтернатів.

Розгорнуте й цікаве дослідження з науково-практичної точки зору та соціально-педагогічних проблем управління колективом здійснив академік Р. Шакуров, в якому всю важливість і практичну значущість соціально-педагогічних методів він визначав за допомогою впливу на людський фактор [366].

У теорії управління зазначається, що в ролі структуроутворюючого елементу в мікроструктурі окремо взятого колективу виступає окрема людина, а в макроструктурі - колектив, група людей, об'єднаних спільною соціально значущою діяльністю. До числа причин, які вимагають посилити увагу щодо соціально-педагогічних методів управління, відносимо:

- демократизацію суспільства в цілому й процесів управління в ньому зокрема;
- підвищення ролі людського фактора;
- підвищення моральних і матеріальних умов усіх членів колективу для всебічного розвитку особистості;
- зростання вимог до підготовки й перепідготовки кадрів;
- зростання загального соціально-культурного рівня вихователів;

Існує пряма залежність продуктивності праці від її якості та задоволення людини власною працею й тими умовами, в яких вона діє. Сама назва поданих методів дає нам змогу виявити дві взаємопов'язані групи. Перша група містить психологічні методи, основна ознака яких полягає у впливові на свідомість людини, тому що об'єкт управління є одночасно й суб'єктом. До другої групи відносяться соціологічні та педагогічні методи, оскільки об'єктом управління є або група людей, або досить великий колектив.

Ефективність управління педагогічним колективом ми можемо визначати за результатами зворотного зв'язку. Такі показники легше виявити при використанні в процесі управління економічних та організаційно-педагогічних методів, оскільки результати їх використання дають змогу

отримати певні кількісні та якісні оцінки діяльності педагогічного колективу. Саме тому подібні методи допомагають нам встановити такі соціальні показники, як сформованість громадської думки колективу, наявність авторитету в керівника й окремих членів колективу, певний розподіл симпатій у колективі, ставлення колективу до процесів, що відбуваються всередині колективу й поза ним, поведінка колективу у стресових ситуаціях, рівень задоволеності роботою. Інструментарієм соціальних досліджень є опитувальні методи, до яких ми відносимо анкетування та інтерв'ювання, використання різноманітних соціометричних методик, текстів, соціологічних експериментів.

Соціологічно-психологічні дослідження широко використовують у закордонній практиці, куди відносять методи, оцінки експертів, мозкову атаку, вправи для дилетантів, які досить ефективні й можуть бути рекомендовані керівникам шкіл-інтернатів і управлінь освіти при вирішенні найважливіших питань. Цілком правомірним є твердження, що сучасний директор у своїй практичній діяльності повинен вчитися широко використовувати методи соціологічно-педагогічних досліджень для вивчення внутрішньошкільних проблем соціального характеру. Велику групу виховних методів у теорії соціології, які називають соціологічно-психологічними методами, ми відносимо до педагогічних. Це такі методи, як формування суспільної, колективної свідомості через цілеспрямовану діяльність, формування переконань колективних і особистих, методи впливу шляхом використання в колективній діяльності традицій.

Зміст управлінського впливу залежить від різних методів управління. Наприклад, якщо в організаційно-педагогічних методах використовуються розпорядження, накази, то в системі соціологічних вони визначаються як переконання, поради, рекомендації. Безсумнівно, кращий результат забезпечує поєднання соціологічно-педагогічних та економічних методів, що є прикладом яскравого втілення в органічному взаємозв'язку матеріального стимулювання.

Загальноприйнятим соціологічним методом управління є метод особистого зразка в роботі та особистий приклад. Вибір соціологічних методів визначається реально існуючими відносинами в педагогічному колективі й зокрема тими, які є найбільш суттєвими в кожному конкретному моменті навчально-виховного процесу. Група психолого-педагогічних методів управління пов'язана із впливом на поведінку, як індивідуальну, так і колективну, членів педагогічного колективу, а також психіку людей, адже психологія досліджує закономірності психічної діяльності. Безсумнівно, вплив психологічних методів управління спрямовано передусім на психіку, а відображенням цього впливу керівника на підлеглих є поведінка, конкретні вчинки й справи. Вміння використовувати психологічні методи управління вимагають від сьогоденного керівника школи-інтернату глибоких знань з психології особистості, психології і педагогіки навчання та виховання, вікової психології, психології праці, зокрема управління.

Специфіка технологічних методів управління пов'язана з основною цільовою спрямованістю управлінського впливу. Використовуючи систему вказаних методів, керівник школи-інтернату насамперед повинен впливати (виявити, утвердити, розвивати, удосконалювати) на здатність особи, її темперамент та інтереси, волю, характер, прагнення до досягнення мети.

Не менш важливим у системі психологічних методів є вплив на інтереси членів педагогічного колективу. Оскільки в основі інтересів як особистих, так і колективних, лежать фізіологічні, інтелектуальні, комунікативні потреби, то керівник, який володіє цими способами впливу, повинен сприяти не лише їх розвиткові, але й формуванню нових потреб.

Формування нових потреб є одним з методів психолого-педагогічного впливу на кожного члена педагогічного колективу і на колектив в цілому. У дослідженнях соціально-психологічних проблем управління відзначається, що людина найбільш діяльна тоді, коли вона виявляє реальні можливості для задоволення потреб більш високого порядку.

Система психолого-педагогічних методів управління закладами інтернатного типу включає декілька груп:

- методи формування міжособистісних відносин в апараті управління;
- методи формування міжособистісного статусу директора;
- методи формування міжособистісних відносин у колективі;
- методи мотивації індивідуальної та колективної трудової діяльності членів шкільного колективу.

В окрему групу виділяються методи емоційно-вольового впливу, але психолого-педагогічні методи управління можуть мати емоційно-вольові відтінки. Більше того, емоції та воля не завжди дають позитивний ефект. У самій теорії управління виділяються також такі психолого-педагогічні методи впливу, як інверсії знаку регулювання, що означає відмову в окремих випадках від здійснення найближчих завдань заради значущих для колективу кінцевих результатів діяльності. Методи досліджень навчально-виховних проблем управління настільки близькі до методів соціологічних досліджень, а розробка конкретних змістових рекомендацій настільки органічно взаємопов'язана, що це сприймається як основна, хоч і не єдина ознака для виділення однієї загальної групи соціально-психологічних методів управління.

Наявні різноманітні проблеми управління потребують не випадкового, не часткового вирішення, а системного підходу до проблеми управління як цілісної системи. Наука управління школою-інтернатом як цілісна галузь знань за своєю структурою передбачає такі види діяльності:

- визначення об'єкта й предмета досліджень теорії управління школою;
- розробка специфічних наукових понять і категорій;
- вивчення методологічних аспектів управління школою-інтернатом, зокрема, більш глибоке вивчення закономірностей управління організаційно-адаптивним навчально-виховним процесом.

Дотримання в реальній практиці шкіл-інтернатів принципів управління шкільним закладом на рівні адаптивного, політичного, економічного, педагогічного й соціально-психологічного їх складу, подальше вдосконалення змісту управління школою-інтернатом з кожного рівня й кожної ланки при врахуванні основних напрямків у діяльності закладу інтернатного типу вимагає відповідного розв'язання загальнополітичних, соціально-економічних, педагогічних і психологічних проблем, які постають перед кожним навчальним закладом.

Управління буде ефективним за умови поєднання організаційних, педагогічних і соціально-психологічних методів керівництва. Організаційні методи забезпечують функціонування системи на всіх етапах управлінської ієрархії.

Орієнтуючись на цілі, завдання і зміст управління, спеціальних посадових функцій кожного в колективній праці й загальних функцій, які притаманні кожному виду управлінської діяльності, загальні функції, які розкривають певну специфічну технологію процесу управління, реалізують себе як у діяльності посадової особи, тобто директора школи-інтернату, так і в діяльності управлінського органу (рада школи, комітет профспілки, кожний орган учнівського самоуправління). Подальше вдосконалення форм управління школою, з-поміж яких виділяють ради шкіл, педради, методичні комісії, педагогічні консилиуми. Особливо пильної уваги потребують нові форми управління школою-інтернатом, ради у відділі, управлінні освіті (в районі, місті, області) і саме ради шкіл-інтернатів.

При подальшому дослідженні методів управління інтернатними закладами ми звертали увагу на раніше не вивчені економічні методи управління, процес використання в системі організаційно-педагогічної моделі керівників до ефективного впровадження соціально-психологічних та адаптивних методів управління інтернатними закладами освіти.

З урахуванням досвіду роботи вчителів загальноосвітніх шкіл-інтернатів спробуємо охарактеризувати структурні компоненти моделі.

На думку Л. Токарук мотиваційний компонент містить в собі емоційно-почуттєву, раціонально-емоційну та комунікативно-вольову складові, які протистоять негативним чинникам, що затримують соціалізацію вихованця інтернатного закладу. Розглянемо окремо кожен складову:

Емоційно-почуттєва складова спрямована на розв'язання проблем кадрового забезпечення шкіл-інтернатів, які потребують особливої акцентуації. Серед різноманітних проблем окреслимо особливо важливі:

- забезпечити достатню оплату праці працівникам шкіл-інтернатів (враховуючи важке психічне навантаження);

- зупинити плинність кадрів (психологів, юристів);

- багато інтернатів не мають психологів, юристів, соціальних працівників, тоді, коли існує нагальна потреба, а тому потрібно забезпечити співпрацю спеціалістів;

- що стосується психологів, то, на думку експертів, для роботи з дітьми, які потребують допомоги, їх повинно бути декілька, а також спеціалісти, які працюватимуть з педагогічним колективом;

- ефективність виховного процесу в інтернатних закладах занепадає через переважно одностатевий склад педагогічного колективу (внаслідок невеликої зарплати, не вистачає чоловіків серед викладачів і вихователів, а вони необхідні для повноцінного розвитку дітей, особливо хлопців) тому потрібно залучати до навчально-виховної роботи педагогів чоловічої статі.

Закінчення школи - емоційно хвилюючий рубіж у житті кожної людини.

Для випускника інтернату хвилювання подвійне: закінчення навчання у школі поєднується із виходом з «родинної домівки», якою для них був упродовж багатьох років школа-інтернат. Учителі для дітей тут - не просто викладачі-предметники, класні керівники, вихователі, - вони для них найближчі порадики, батьки.

Діти називають їх мамами і татами. І почуття ці взаємні, бо і для вихователів це не просто вихованці, вони - їхні діти, про яких піклуються, за

яких переживають, уболівають. За роки спільного життя в кожного вихованця вкладено так багато почуттів, душі, праці [334, с. 5-8].

Раціонально-емоційна складова відображає всю різноманітність емоційних проблем, до яких додаємо почуття справедливості та створення умов для вирішення таких питань:

- постійне спілкування з біологічною матір'ю;
- відновлення родинних зв'язків;
- знешкодження дефіциту любові, ласки, уваги;
- сприяння більш широкому колу спілкування;
- відміна регламентації проведення часу;
- запобігання жорсткому ставленню з боку персоналу, дітей у колективі;
- несформоване «Я»;
- підвищене почуття тривожності, відчуття ворожості в соціумі;
- закомплексованість;
- відновлення диференційованого підходу до дітей з боку вихователів;
- забезпечення свободи вибору.

Комунікативно-вольова складова. Економічні, соціальні, психологічні проблеми, з якими стикається дитина, що виховується в інтернатному закладі, проектується на сферу міжособистісних стосунків:

- з однолітками: самоствердження, комплекс «Ми», суперництво;
- з дорослими: рентні взаємини; дорослий сприймається як обслуговуючий персонал;
- з іншою статтю: ранні сексуальні стосунки, сексуальне насильство, одностатеві сексуальні стосунки, невміння налагоджувати сімейні взаємини;
- у майбутньому: очікування певних взаємин; відсутність уявлення майбутнього; проекція життєвого досвіду на власних дітях;
- проблеми поваги до особистості. [334 с.11]

Для зняття цих проблем необхідно реалізувати комплексні педагогічні підходи, які створять сприятливі умови для відчуття любові і піклування,

увагу від інших людей шляхом розв'язання кола спілкування через організацію різних спільних заходів.

За стінами інтернату така жадана для багатьох дітей свобода дуже швидко повертається іншим боком, набуває гіркої присмаку свободи від турботи й піклування про них. Перші труднощі не примушують себе довго чекати. Узагальнити їх важко, бо жоден випуск не схожий на інші. «Проблеми різні не тільки за характером, за поглядами на життя». Це, передусім, такі як відсутність повного пакета документів; невміння налагодити свій побут (де, що купувати, як забезпечити харчування, що робити в разі хвороби, як користуватися медикаментами, прати і прасувати білизну тощо); фінансові проблеми (розподіл бюджету, вміння заощаджувати); проблеми адаптації до нового оточення, проблеми морального та духовного плану (підтримка близької людини, пошук нових друзів, спілкування, влиття в новий колектив), «повне незнання життя» тощо [336, с. 10-13].

Як зазначає Л. Токарук цільовий компонент направляє на професійно-управлінські, соціально-адаптаційні, економічно-територіальні складові, що включає спрямованість педагога на творчу діяльність у співробітництві з вихованцями при проектуванні й створення такої організації навчального процесу, яка забезпечувала б саморозвиток і самореалізацію особистісних структур учнів у цілеспрямованій діяльності для досягнення високих навчально-виховних результатів.

Професійно-управлінські складові моделі управління обумовлюють необхідність володіння вміннями:

- розробляти програми деінституціоналізації опіки, тобто розвивати і вдосконалювати нові форми виховання дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатних закладах;

- розвивати нові сімейні моделі опікунства як позитивної альтернативи в інтернатній системі утримання та виховання дітей, що ґрунтується на досвіді інших центральноєвропейських країн;

- забезпечувати взаємодію та розвиток служб підтримки сім'ї (профілактика та вирішення сімейних конфліктів в інтересах дитини) як засіб запобігання виходу дітей із сім'ї і влаштування їх до будинків сімейного типу та інтернатних закладів[334 с. 12].

Небажання навчатися, здобувати спеціальність пояснюється невмінням розподіляти матеріальні доходи, непристосованістю до життя вихованців шкіл-інтернатів, ненавченістю жити самотійно.

Не можна не визнати й те, що діюча система сирітських шкіл-інтернатів готує поки що в своїй масі випускників, які мало підготовлені до самотійного життя зі всіма його труднощами та суперечностями.

Ця проблема дуже серйозна; сьогодні вона хвилює не тільки спеціалістів, але й широкі кола суспільності країни.

Безперечно, сьогодні тільки нова школа - школа з відрегульованою діючою гуманістичною виховною системою - здатна повноцінно виконувати всі визначені для неї функції, здатна вирішити і названу вище задачу.

Закономірно, що питання управління новою школою є невід'ємною та важливою складовою загальної проблеми, оскільки саме управління за своєю дієвістю є найбільш впливовим на педагогічний процес та має на меті ефективно вирішення проблем, чітко поставлених перед школою [143, с. 2-7].

Соціально-адаптаційні складові моделі управління визначають вміння:

- гармонізувати деформований соціальний особистий досвід;
- забезпечити соціальну захищеність випускників після їхнього виходу із закладів опіки, матеріальну та моральну підтримку;
- забезпечити вільне волевиявлення;
- сформувати вміння та навички щодо вирішення власних проблем з офіційними структурами;
- навчати протистояти та протидіяти негативному сторонньому впливові;
- допомагати у навчанні та оздоровленні за наявності поганої спадковості (наркоманії, алкоголізму, психічних захворювань батьків), яка постійно впливає на стан здоров'я вихованців.

Спадковість називається також серед причин поганого влаштування в житті. «Діти непогані, але у них погана спадковість. Сім'я неблагополучна, відразу видно, що щось негаразд (мають схильність до бродяжництва). Вони самі до цього тягнуться [118, с. 165]».

Виховна система школи є дійсно складною, гетерогенною, саморозвиваючою та саморегулюючою, тому до неї застосовуються основні положення синергетики. Управління процесом та його розвитком можливе тільки обережними методами в адаптаційній формі.

Адаптаційний характер управління в процесі створення гуманістичної виховної системи повинен переважати, тому що створюється вона для людей і суб'єктом її є люди.

Іншими словами - це специфічна людська, суспільна, внутрішня, особливо важка структура і тому необхідно враховувати «гуманістичний аспект» в процесі її створення і при певному впливі на цей процес.

Економічно-територіальні проблеми вимагають оволодіння вміннями:

- забезпечити відкриття накопичувальних дитячих банківських рахунків, на яких міститимуть грошові заощадження вихованців, щоб при виході із навчально-виховного закладу вони змогли вільно на свій розсуд розпоряджатися цими коштами;

- створювати вихованцю особистий простір (власну кімнату, місце, де можна побути на самоті);

- розширювати коло вузького комунікаційного простору;

- створювати можливість володіння власністю (крім одягу та предметів особистої гігієни);

- забезпечувати право на володіння коштами, матеріальним забезпеченням, безкоштовну освіту, лікування, безкоштовний проїзд до 18 років, відвідування культурно-масових закладів, атракціонів, цирку, кишенькові гроші, одяг, житло, майно.

Внутрішнє почуття тривожності та невпевненості у завтрашнім дні значною мірою зумовлюється тим, що з початком нового етапу життя

випускнику доведеться все вирішувати самостійно. «Якщо домашні діти знають, що буде з ними протягом найближчих декількох років, то діти шкіл-інтернатів нічого цього не знають [118, с. 161]». Незалежно від бажання залишитися чи скоріше піти з інтернату, ніхто з випускників не був байдужим до таких кардинальних змін у своєму житті.

Долі дітей-сиріт після виходу зі стін інтернатних закладів складаються по-різному і, як показали праці соціологів Українського інституту соціальних досліджень, це не залежить від статі вихованців. «Найголовнішим фактором були і залишаються економічні умови. За останні десять років в Україні відбулися значні зміни, які зачепили усі без винятку сфери життя суспільства і, на жаль, негативно позначилися на діяльності соціальних інститутів, а відповідно - й на самопочутті та настроях багатьох, передусім соціально незахищених випускників [118, с. 161]».

Щоб там не було, а життя триває, в нього вступають все нові покоління, де процес їхнього становлення відбувається, незважаючи на те, що суспільні, передусім економічні умови, не дуже сприятливі, особливо для тих, хто починає свій самостійний шлях сьогодні, не маючи за власною спиною сильного «тилу» [118, с. 162].

Найголовнішим є питання житла, а подальше проживання випускника повинно вирішуватися ще в стінах школи-інтернату. Для тих, у кого є родичі, які можуть прийняти до себе дитину у сім'ю, більшість побутових проблем знімається. Життя в сім'ї допомагає дитині набути навичок самообслуговування, які нелегко виробити в умовах школи-інтернату. Разом з тим, деякі інтернатні заклади дбають про це заздалегідь і навчають своїх вихованців багатьох життєвих навичок задовго до їхнього виходу в самостійне життя [118, с. 168].

З наближенням часу виходу випускників зі шкіл-інтернатів, педагоги відмічають у вихованців певну зміну в настроях і поведінці: «Перед виходом стали більш стриманими, відчувалась дорослість [118, с. 160]». Одні з них хотіли якомога скоріше залишити стіни інтернату, де «на особисті інтереси

часу не було», де вони не мали свободи дій і були скуті режимом дня. «Їм хотілося волі у всьому: коли захотілося - лягти спати; захотілося - не попередивши вихователя, поїхати до міста тощо, в інтернаті таким діям кладеться край [118, с. 161]». Інші випускники тривожилися з приводу подальшого самостійного життя, навчання, матеріального забезпечення.

Занепокоєння у багатьох викликали питання, де брати гроші, де харчуватися, як і за що одягатися. Прийшло усвідомлення кардинальних змін у житті. Виникла необхідність дізнатися про те, які права вони мають як діти-сироти і куди, якщо виникнуть проблеми, можна звернутися. Більш упевнено почували себе діти, які мали сім'ю або родичів і знали або гіпотетично припускали, де і в яких умовах вони житимуть далі [118, с. 161].

Операційний компонент охоплює технологічно-практичні професійно-формуючі й мережно-обслуговуючі складові, де розвиток сучасної освіти виходить на міжнародний рівень і має багатоконпонентний зміст та орієнтується на міжнародні освітні стандарти.

Як вважає Л. Токарук змістовий компонент моделі організаційно-адаптивного управління містить програмно-цільові, загальноюридичні та педагогічні складові (мета, завдання, зміст, методи, форми), які є системою особисто привласнених вихованцем знань щодо самоорганізації та самовдосконалення в професійній діяльності, а також включає знання з психолого-педагогічних, фундаментальних і предметно-педагогічних дисциплін, які розкривають майбутнє вихованців із змістового боку [334 с 12].

Програмно-цільові складові моделі управління розкривають специфіку навчально-виховної аудиторії та підхід до роботи викладача і вихователя школи-інтернату:

- персоніфіковано-орієнтовані;
- психологічно-чутливі;

- емоційно виважені у поєднанні з високим рівнем знань і умінням донести і передати ці знання об'єктам навчального й виховного процесу

(частині дітей властиво: «відсутність здібностей до навчання, спадковість», «не сприймають серйозно необхідність юридичних знань», «не можуть осягнути», «не хочуть»);

- потрібно створити спеціальні факультети у ВНЗ з цільової підготовки педагогів до роботи в інтернатних закладах;

- потрібно організувати психологічні курси для педагогічного колективу школи-інтернату, проводити різноманітні тренінги, наприклад для вивчення поведінки у конфліктних ситуаціях «учитель - учень», «вихователь - вихованець»;

- створювати та підтримувати альтернативні навчально-виховні заклади для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, зокрема будинки сімейного типу [311, с. 1-6].

Загальною юридичні та педагогічні складові моделі організаційно-адаптивного управління (мета, завдання, зміст, методи, форми):

- виховувати повагу до особистості;

- надавати право на самостійність та самостійний вибір, право голосу, право свободи вибору, праву на відмову, право на мрію, на власну позицію, на повагу до дітей та дорослих, на довіру дорослих до дітей, на рівність між учителем, вихователем та учнем, на знання свого минулого, особисті секрети;

- допомагати при вирішенні проблем поза обов'язковим шкільним життям;

- направляти на навчання у музичні школи та школи мистецтв;

- надавати право на творчість, спілкування з батьками, братами, сестрами, рідними, друзями, знайомими, на виховання у сім'ї, працю, захист, охорону здоров'я, відпочинок, поїздки за кордон, на адекватне забезпечене життя, сім'ю, на життя у безпеці, на захист від жорстокого поводження з дітьми.

Технологічно-практичні складові моделі управління містять:

- систему умінь і навичок моделювання навчально-виховної діяльності в сучасній школі-інтернаті;

- загальні уміння технологічного характеру (постановка мети та формулювання завдань педагогічної діяльності, визначення її змісту, підбір засобів реалізації, що забезпечують вироблення нових форм і методів проведення уроку та виховної роботи педагогами інтернатів);

- необхідні особистісно-професійні якості, що сприяють підвищенню якості навчально-виховного процесу;

- практичні навички та уміння проектування та самопроектування в конкретній предметно-педагогічній діяльності керівника інтернату.

Теорії виховання дітей, на жаль, недостатньо в загальній педагогіці. В наш час недостатньо висвітлені й питання розвитку виховних систем шкіл-інтернатів, питання підготовки (аномальних) учнів до самостійного життя у сучасному суспільстві.

Невід'ємною частиною спеціальної освіти й отримання допомоги дітям, які цього потребують, має стати система організаційно-адаптаційного вивчення, спрямування якої відбувається не тільки на встановлення діагнозу, а й на підбір відповідних програм та створення умов розвитку особистості вихованця сирітського навчального закладу [49, с. 150-181].

Л. Токарук визначає професійно-формуючі складові моделі організаційно-адаптивного управління охоплюють:

- виявлення проблем у вихованні;
- визначення мети виховної діяльності;
- визначення завдань виховної діяльності;
- вибір засобів та форм;
- складання алгоритму виховної діяльності;
- цілеспрямованість на результативність;
- аналіз та коригування, спрямовані на подальшу виховну діяльність.

Мережно-обслуговуючі складові моделі управління - це програмні засоби навчального призначення, які широко використовуються у навчальному процесі та дають можливість:

- індивідуалізувати та диференціювати процес навчання;
- контролювати учня з діагностуванням помилок та забезпеченням зворотного зв'язку;
- забезпечити самоконтроль та самокоригування навчально-пізнавальної діяльності;
- демонструвати візуальну навчальну інформацію;
- моделювати та імітувати процеси і явища;
- проводити лабораторні роботи, експерименти та дослідження в умовах віртуальної реальності;
- підвищувати зацікавленість у процесі навчання, використовуючи ігрові ситуації.
- відкривати учням доступ до нетрадиційних джерел інформації;
- надавати нові можливості для творчості;
- підвищувати ефективність самостійної роботи;
- допомагати знаходити і закріплювати різні професійні навички;
- давати змогу реалізовувати нові форми й методи навчання. [334 с. 13]

Результативний компонент моделі управління підсумовує (автономні, інтерактивні, соціально-гетерогенні складові), де демократичні принципи й індивідуалізм є основними рисами, що розглядаються з інтернаціональної позиції для вміння діяти в складному сучасному житті.

Автономна складова моделі управління передбачає дві основні ідеї: розвиток особистості й незалежності стосовно вибору та дії в заданому контексті, що належать до цієї сфери:

- вміння захищати та дбати про відповідальність, права, інтереси й потреби інших;

- вміння складати та здійснювати плани й особисті проекти;
- вміння діяти у значному, широкому контексті.
- вміння відрізнати індивідуальні цінності від проблем особистісного становлення вихованця. Сюди можна віднести такі якості як автономність, віра у власні сили, розвиток творчих здібностей (артистичні, естетичні, ремісничі), де різні суспільні інституції повинні об'єднати свої зусилля на допомогу дитині-сироті.

Інтерактивна складова моделі управління передбачає володіння вміннями застосовувати засоби, що дають змогу особистості взаємодіяти з навколишнім світом:

- вміння інтерактивно застосовувати мову, символіку й тексти, що означає ефективне використання мов і символів у різноманітних формах та ситуаціях для досягнення цілей, поглибленні знань та власних можливостей. Це допомагає розуміти світ та брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням;

- вміння застосовувати знання й інформаційну грамотність, що означає ефективне використання інформації і знань, та дає змогу особистості сприймати та застосовувати їх, використовувати як основу для формування власних можливих варіантів дії, позиції, прийняття рішень та активних дій;

- вміння застосовувати (нові) інтерактивні технології передбачає не тільки технічну компетентність, а й обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технологій. Ця складова допомагає вихованцю пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті.

Соціально-гетерогенна складова моделі управління передбачає вміння жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з особливостями полікультурного суспільства у широкому сенсі (взаємодіяти з людьми, що спілкуються іншими мовами та відрізняються за поглядами). Це особливо

важливо для взаємодії з суспільством, в якому живуть представники інших культур, з іншими цінностями та соціально-економічним підґрунтям:

- вміння успішно взаємодіяти з іншими дає змогу вихованцеві проявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими;

- вміння співпрацювати допомагає вихованцю разом домагатися спільних цілей;

- вміння розв'язувати конфлікти дає змогу вихованцю сприймати конфлікт як один із аспектів людських взаємин і наближати себе до їхнього конструктивного розв'язання.

Якісний стан функціонування організаційно-адаптивного управління виступає стабілізатором таких проблем, де потрібно доцільно реалізувати причини, які формують гуманістичні почуття самоповаги особистості, взаємини з іншими людьми.

У контексті нашого дослідження особливої ваги набувають такі окремі компетентності, які входять до складу ключових, саме вони повинні входити до змісту компонентів запропонованої моделі. Управлінець загальноосвітнього інтернатного закладу практично, у всіх, без винятку, проявах педагогічної реальності повинен включати перелічені компетентності у процесі постановки цілей і завдань виховання, структурування змісту виховного впливу і при доборі форм та методів виховання.

До ознак критерію особистісної спрямованості управлінців на організацію та адаптацію вихованців належать:

- усвідомлення значущості підготовки вихованців до життя в умовах реального соціуму після випуску з інтернату;

- почуття відповідальності за спрямованість виховної роботи у русло підготовки вихованців до реального життя;

- особиста участь в організації та проведенні заходів, спрямованих на формування у вихованців практичних, побутових знань та навичок.

Ознаками критерію соціально-управлінської компетентності є:

- уміння планувати організаційно-адаптивне навчання і виховання в аспекті підготовки до умов реального життя;

- уміння здійснювати в навчально-виховному процесі педагогічні заходи щодо розвитку у вихованців життєвих здатностей (самостійне розв'язання проблем при виникненні різних критичних ситуацій; уміння співпрацювати з іншими людьми; проявляти достатню мобільність власної свідомості й поведінки);

- уміння контролювати організаційно-адаптивну та навчально-виховну діяльність учнів.

Критерій мотиваційно-управлінської компетентності характеризується такими ознаками:

- наявність у планах роботи інтерактивних методів виховання учнів;

- здатність управлінця забезпечити організацію та проведення інтерактивних форм і методів;

- уміння управлінця професійно здійснювати аналіз використання інтерактивних форм та методів.

Критерій функціонально-управлінської компетентності містить в собі такі ознаки:

- уміння визначати наявність чи відсутність різних видів планів, програм;

- здатність організувати і забезпечувати проведення виховних заходів;

- здатність управлінця діагностувати наявність і використання навчально-виховного процесу.

Створення сучасної матеріально-технічної бази управління з

використанням керівниками шкіл-інтернатів новітньої техніки управління. Однак обмежитися переліком основних напрямів у дослідженні проблеми організаційно-адаптивного управління було б недоцільно, оскільки існує безліч додаткових, але не менш важливих питань. Наука управління закладами інтернатного типу розвивається диференційовано. Складність сучасного моменту реформації загальноосвітньої школи-інтернату зумовлена також відсутністю нової розробленої концепції управління системою неперервної освіти.

Отже, «педагогічний менеджмент» розглядає учителя, викладача, вихователя як суб'єкта системи управління освітнім процесом, який виконує менеджерські функції, що спрямовані на створення умов педагогічної підтримки, допомоги учневі і орієнтований на досягнення цілей особистісного розвитку дитини, її підготовки до життя в нових соціально-культурних умовах. На відміну від цього менеджер освіти повинен досконало знати об'єкт управління, тобто структуру освітньої системи і всі процеси, що в ній відбуваються, проте знати їх не як знає учитель, що має справу з окремими освітніми процесами, а як керівник, який бачить цей об'єкт з позицій системного цілого і здатний забезпечити прийняття управлінських рішень на основі знання про специфіку кожної конкретної освітньої системи, освітньої організації, конкретного стану суспільства, провідних тенденцій та специфіки трансформацій сучасного світу.

Освітній менеджмент і педагогічний менеджмент мають загальне, особливе і одиничне. Загальним для них є те, що вони обидва здійснюють вплив на особистість, яка знаходиться у сфері навчально-виховної діяльності; особливе визначається мірою участі менеджерів освіти у їх використанні: якщо менеджмент освіти - це цілеспрямована дія суб'єкта управління, то педагогічний менеджмент - безособовий і спонтанний вплив семантичного матеріалу (ідей, концепцій, символів, архетипів) на особистість; одиничне залежить від низки чинників, що задіяні у навчально-виховному процесі

(стан галузі освіти, тип і профіль навчального закладу та ін), особистісних характеристик учасників освітянської взаємодії (вчителя, вихователя і учня), часу і місця, у якому вона відбувається.

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми управління навчально-виховним процесом в інтернатних закладах освіти дозволяє констатувати наявність багатьох концепцій менеджменту, що ґрунтуються на системному підході. Водночас недостатність коригування основних компонентів системи управління в їх ієрархічній підпорядкованості спричинили появу й посилення ознак абстрактності, замкнутості, ізольованості, дискретності, гомогенності педагогічного процесу в школах-інтернатах стосовно реалій сучасного соціуму. Велика чисельність управлінських функцій часом приводить до нівелювання важливого завдання підготувати вихованців інтернатного закладу до успішного самостійного життя.

Важливим результатом дослідження є визначення критеріїв сформованості професійної компетентності керівників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до управління, що здійснювалося на основі теоретичного й емпіричного аналізу проблеми. Розроблений діагностичний комплекс критеріїв, їх ознак, рівнів сформованості професійної компетентності управлінців, включає моніторинг раціональних й почуттєво-емоційних особистісних характеристик, що по-перше, підвищує валідність запропонованих діагностичних методик і, по-друге, дозволяє оцінити сформованість професійної педагогічної компетентності керівника у сферах соціалізуючої, мотивуючої і функціонально-технологічної діяльності.

Модель організаційно-адаптивного управління ґрунтується на системному комплексному підході до управлінської діяльності й забезпечує реалізацію принципів неперервного навчання, виховання й професійного розвитку всіх учасників педагогічного процесу. Головною функцією моделі є спрямування зусиль управлінців на надання освітньому простору вихованців ознак навчально-виховного середовища, що стимулює успішну

самореалізацію особистості у різноманітних життєвих ситуаціях. Вона складається з таких компонентів: мотиваційний (емоційно-почуттєві, раціонально-емоційні та комунікативно-вольові складові); цільовий (професійно-управлінські, соціально-адаптаційні, економічно-територіальні складові); змістовий (програмно-цільові, загально-юридичні та педагогічні складові); операційний (технологічно-практичні, професійно-формуючі, мережно-обслуговуючі складові); результативний (автономні, інтерактивні, соціально-гетерогенні складові).

Підтвердилася гіпотеза дослідження про доцільність розробки і впровадження науково-обґрунтованої та експериментально-перевіреної системи організаційно-адаптивного управління навчально-виховним процесом у закладах інтернатного типу, яка забезпечує ефективну гармонійну взаємодію керівники - вихованці - суспільство і ґрунтується на оволодінні керівником професійно-управлінською компетентністю.

ВИСНОВКИ

1. На різноманітних етапах суспільного розвитку існували групи дітей і підлітків, які потребували державної допомоги й підтримки. У зв'язку з цим державою створювалися особливі заклади суспільного виховання дітей (дитячі притулки, дитячі будинки, дитячі колонії, загальноосвітні школи-інтернати, гімназії-інтернати, ліцеї-інтернати, санаторні школи-інтернати, спеціальні школи-інтернати, школи соціальної реабілітації, навчально-реабілітаційні центри й ін.). Оптимізація їхньої роботи на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного вивчення діяльності освітньо-виховних закладів цього типу в історичному аспекті.

2. Необхідність створення й розвитку мережі інтернатних закладів в Україні зумовлювалася перш за все передумовами соціально-економічного характеру, що особливо виявились у складний воєнний і повоєнний час, під час голодоморів, у період відновлення народного господарства. Кризові явища й загострення соціальних протиріч спостерігаються й в епоху побудови незалежної держави України. Збільшення дітей-сиріт, хворих дітей і дітей з вадами в розвитку, зростання дитячої злочинності й безпритульності, проблеми неповних сімей змушують наполягати на доцільності організації інтернатних навчально-виховних закладів, їхнього подальшого розвитку й удосконалення в сучасних умовах.

3. Теоретичне обґрунтування становлення й розвитку інтернатних закладів було дано в працях видатних діячів освіти кінця XVIII - першої половини XIX ст., представників суспільно-педагогічного руху другої половини XIX ст., які розкрили суспільну сутність виховання, досліджували теоретичні аспекти діяльності виховних і сирітських будинків, дитячих притулків, а також учених-педагогів першої половини XX ст., які розробили ідею соціального виховання підростаючих поколінь.

4. Інтернатні заклади освіти у своєму розвитку за період із 1917 до 2010 року пройшли чотири етапи. На першому етапі свого існування (20- 40-ві рр.) інтернатні заклади виконували функцію притулків для знедолених дітей і вирішували завдання порятунку дитячого населення. На двох наступних етапах (друга половина 50 - 60 -ті рр. і 70 - 80-ті рр.) головними стають виховна й освітня функції. На сучасному етапі пріоритетного значення набуває удосконалення навчально-виховного процесу й лікувально-реабілітаційної роботи інтернатних закладів. У цей період значно поліпшилася система виробничого навчання, фахової підготовки учнів, профілактичної, корекційної, реабілітаційної роботи, спрямованої на успішну соціалізацію особистості. Почався розвиток широкої мережі інтернатних закладів освіти різноманітних типів. Головними тенденціями їхнього розвитку в досліджуваний період є: посилення матеріальної допомоги інтернатним закладам з боку держави й громадськості, формування оптимальної їх мережі; поліпшення організації навчально-виховного процесу, лікувально-реабілітаційної роботи; якісне поліпшення кадрового складу; зростання кількості спеціальних інтернатних закладів.

5. Розвиток інтернатних закладів йшов шляхом нарощування їхнього виховного потенціалу. Якщо в 20-х - 40-х рр. ХХ ст. першорядне значення мали господарсько-побутові питання, то починаючи з 50-х рр. пріоритетною стає проблема удосконалення навчально-виховного процесу. Інтернатні заклади домоглися значних успіхів у цьому напрямку. Вдалося знайти оптимальні форми освітньо-виховної діяльності, що відповідають їхній специфіці, створити базу для виробничого навчання, трудового й фізичного виховання, виробити ефективну систему позакласної й позашкільної виховної роботи. В останнє десятиліття в навчально-виховний процес активно впроваджувалися нові інформаційні технології. Постійно поліпшувався кадровий склад інтернатних закладів, удосконалювалася науково-методична робота.

Водночас виявилися труднощі й вади в організації навчально-виховної роботи, що виявлялися на різних етапах розвитку інтернатних закладів освіти: слабка технічна оснащеність навчальних кабінетів і лабораторій, відсутність ефективної системи управління, підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів, недостатня узгодженість навчальної і позанавчальної роботи.

6. Навчально-виховний процес в інтернатних закладах проводився з урахуванням психічних особливостей дітей і поєднувався з цілеспрямованою лікувально-реабілітаційною роботою, що припускала надання медичної й психолого-педагогічної допомоги вихованцям, з метою їхньої адаптації до умов навчання й життєдіяльності. Лікувально-реабілітаційний процес як органічна частина педагогічного процесу забезпечував індивідуальний розвиток хворої дитини на основі оптимального поєднання лікувально-оздоровчих і навчально-виховних заходів у санаторних і спеціальних інтернатних закладах.

Систематична лікувально-реабілітаційна робота в інтернатних закладах із залученням спеціалістів починається з 50-х рр. ХХ ст. Разом з цим, були вперше поставлені питання соціального захисту дітей, які потребують підтримки з боку держави. З середини 80-х рр. вихованцям інтернатних закладів установлюються певні соціальні гарантії. Основним принципом лікувально-реабілітаційної роботи в інтернатних закладах освіти було забезпечення поєднання дидактичної, виховної й реабілітаційної систем.

7. На початок ХХІ ст. створено мережу інтернатних закладів різноманітних типів, що в цілому відповідають потребам населення. У дитячих будинках, школах-інтернатах сформувалися стабільні педагогічні колективи з достатньо високим рівнем кваліфікації. Формується система діагностики й урахування дітей з обмеженими можливостями, здійснюється їхнє інтегроване навчання, впроваджуються нові технології навчально-виховної й лікувально-реабілітаційної роботи. Разом з тим, створюється ефективна система управління навчально-виховним процесом. Інтернатні

заклади відчують труднощі, пов'язані з недостатнім фінансовим забезпеченням, поширенням соціального сирітства, зростанням захворювань серед дітей.

8. Проведене дослідження дозволило визначити основні прогностичні тенденції розвитку інтернатних закладів.

По-перше, оптимальні умови соціального становлення особистості в інтернатних закладах створюються за наявності в них атмосфери співробітництва, партнерства й взаємодопомоги, чіткості визначення соціальних цілей. По-друге, інтернатні заклади освіти мають великі потенційні можливості для поглибленої роботи з обдарованими й талановитими дітьми. Обдаровані учні в спеціалізованих інтернатних закладах набагато швидше й інтенсивніше реалізують свій інтелектуальний та творчий потенціал. По-третє, історичний досвід дає підстави зробити висновок, що участь вихованців у продуктивній праці була й залишається важливим засобом їх підготовки до життя в майбутньому. По-четверте, надзвичайно велике значення для організації цілісного навчально-виховного процесу інтернатних закладів має створення на науково обґрунтованих педагогічних і фізіолого-гігієнічних засадах особливого режиму, який повинен містити: обов'язкову позапрограмну навчальну роботу (самопідготовка, консультації); суспільно-корисну працю; розвиваючі види діяльності учнів. Чітке виконання режиму, що розробляється відповідно до педагогічних і гігієнічних норм, позитивно відбивається на розумовому розвитку дітей, сприяє значному підвищенню якості знань, створює належні умови для ліквідації неуспішності. По-п'яте, інтернатні заклади виконували й будуть виконувати в сучасних умовах соціально-педагогічну функцію корекції, яка сприяє розв'язанню проблеми попередження девіантної поведінки дітей і підлітків. По-шосте, зміни, що відбулися в суспільній, економічній, соціальній і демографічній ситуації України, вимагають визначення основних напрямів перебудови сформованої системи інтернатних

закладів, управління навчально-виховним процесом та кадрового забезпечення.

Проведене дослідження дає підстави зробити наступні рекомендації: необхідно розвивати інтернатні заклади, орієнтовані на дітей, які потребують навчально-лікувально-реабілітаційної роботи в умовах санаторних та спеціальних шкіл-інтернатів; потребує розширення мережа навчально-реабілітаційних центрів заслуговують заохочення й розвитку такі форми влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, як усиновлення (удочеріння) і опіка (піклування); існує потреба в розширенні системи дитячих будинків сімейного типу, а також інституту прийомних родин, створенні належних умов для інтелектуального, духовно-фізичного розвитку вихованців в інтернатних закладах незалежно від їх профілю й типу, максимально наближених до сімейних.

Кожна школа-інтернат повинна стати школою життєтворчості, де діяльність дитини супроводжується ситуацією успіху, де забезпечується єдність фізичного, духовного і морального розвитку особистості, педагогічної підтримки та захисту дитини, її адаптації до самостійного життя, згідно з вимогами, закладеними у нормативно-правових документах, чинному законодавстві в галузі освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аблятипов А. Интернатные заведения образования Крыма: история и современность / А. Аблятипов. – Симферополь : Кримнавчпеддержвидав, 1994. – 214 с.
2. Аблятипов А. С. Становлення й розвиток інтернатних закладів освіти в Криму (1920-2000 рр.) : автореферат дисертації канд. пед. наук: 13.00.01 / Аблятипов А. С. – Луганськ, 2003. – 21 с.
3. Александров А. Профессиональный выбор: смена акцентов / А. Александров // Образование и рынок. – 1998. – № 2. – С. 12.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 738 с.
5. Андрущенко В. П. Філософія освіти в постболонському просторі / В. П. Андрущенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис – К., 2006. – № 1. – С. 5-6.
6. Андрущенко В. П. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. П. Андрущенко // Наукові записки. – К., 2008. – С. 48-59.
7. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5-17.
8. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 6-12.
9. Андрущенко В. П. Основи сучасної філософії освіти : навчальний посібник / Андрущенко В. П., Дзвінчук Д. І. – Київ-Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 456 с.
10. Андрущенко В. П. Філософія освіти / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай ; головний редактор В.Г.Кремень, заст. голов, ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 960-962.

11. Аніщенко О. В. Зарубіжний досвід роботи альтернативних форм виховання дітей, які позбавлені батьківського піклування / О. В. Аніщенко, О. В. Щербатюк // Наук. вісн. Ужгородського нац. ун-ту: Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». – 2005. – № 9. – С. 11-12.
12. Антология социальной работы : [в 5 т.] / [сост. М. В. Фирсов ; Ин-т психосоциал. работы]. – М. : НВФ СПТ, 1994. – Т. 1: История социальной помощи в России. – М. : Сварогъ : НВФ СПТ, 1994. – 278 с.
13. Апресян Р. Г. Филантропия: милостыня или социальная инженерия / Р. Г. Апресян // Общественные науки и современность. – 1998. – № 5. – С. 51-60.
14. Аралова М. Психологические особенности общения со взрослыми и сверстниками выпускников школ-интернатов : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / М. Аралова. – М., 1991. – 22 с.
15. Артюшкіна Л. М. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. М. Артюшкіна, А. О. Полянничко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 42-47.
16. Астоянц М. С. Дети-сироты: анализ жизненных практик у условиях интернатного учреждения. Опыт включенного наблюдения / М. С. Астоянц // Социологические исследования. – 2006. – № 3. – С. 54-63.
17. Афанасьев В. Г. Общество : Системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздание, 1981. – 432 с.
18. Бабанский Ю. К. Методическая работа в школе: организация и управление / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1970. – 170 с.
19. Байбородова Л. В. Концепция организации воспитательной деятельности с детьми-сиротами / Л. В. Байбородова, Л. Г. Жедунова, О. Н. Посисоев и др. // Современные концепции воспитания : материалы конференции. – Ярославль : ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. – С. 38-40.
20. Баранова И. Отношения населения к благотворительности в России: Результаты исследования / И. Баранова, О. Здравомыслова, Н. Кигай,

К. Киселева. – М. : Рос. Пр-во британского благотворительного фонда САФ, 2001. – 230 с.

21. Бегей В. М. Педагогічні основи демократизації управління загальноосвітньою школою : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. / В. М. Бегей. – К., 1995. – 148 с.

22. Беляков В. В. Сиротские детские учреждения России: исторический очерк : [монография] / В. В. Беляков. – М. : Дом, 1993. – 21 с.

23. Берещенко О. Кабінетна система навчальних занять і вільна самопідготовка учнів / О. Берещенко // 3 досвіду роботи шкіл-інтернатів Української РСР : зб. статей. – К. : Б.в., 1965. – С. 79-86.

24. Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С.Т.Шацкого / Д. С. Бершадская. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1959. – 293 с.

25. Бех І. Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навчально-методичний посібник. – 2003. – 344 с.

26. Бех І. Д. Принципи організації виховного процесу у спеціальних школах / І. Д. Бех // Початкова школа. – 1995. – № 2. – С. 6-8.

27. Бех В. П. Механізм ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом / В. П. Бех, Л. М. Семененко // Практична філософія. – 2006. – № 4 (22). – С. 18-26.

28. Березняк Е. С. Директор школы и реформа / Е. С. Березняк. – К. : Общество «Знание» УССР, 1988. – 46 с.

29. Білецька О. Моніторинг дотримання прав людини в школах-інтернатах для дітей-сиріт Харківської області [Електроний ресурс] / О. Білецька, М. Ясеновська, Н. Білецька, Н. Шевельова // Видання Ресурсного центру розвитку громадських організацій «Гурт». – 2005. – № 3 (240), 26 січ. – Режим доступу: <http://www.gurt.org.ua>.

30. Блонский П. Избранные педагогические произведения / П. Блонский. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1961. – 595 с.

31. Болтівець С. І. Педагогічна психогігієна: теорія та методика :

[монографія] / С. І. Болтівець. – К. : Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», 2000. – 302 с.

32. Болтышев Ю. А. Сетевое планирование в школе: Из опыта работ / Ю. А. Болтышев. – М. : Просвещение, 1980. – 80 с.

33. Бондар А. Навчально-виховна робота у школах-інтернатах та групах продовженого дня / А. Бондар, Б. Кобзарь. – К. : Вища школа, 1988. – 315 с.

34. Бондар А. Навчально-виховна робота в школі-інтернаті / А. Бондар. – К. : Рад. школа, 1966. – 129 с.

35. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи / В. Бондар // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-канадський досвід) : матеріали міжнар. конф. ; за ред. : В. І. Бодаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – С. 20.

36. Бондар В. Розвиток теорії і практики професійно-трудового навчання учнів допоміжної школи в Україні (1917-1990 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.01. / В. Бондар. – К., 1992. – 48 с.

37. Босак О. В. Світовий досвід реформування системи професійної освіти / О. В. Босак // Збірник наук.-техн. праць наукового вісника НЛТУ України. – 2007. – Вип. 17. – С. 234-241.

38. Босак О. В. Тенденції формування ринку послуг професійної освіти / О. В. Босак, Н. Н. Рим // Освітнянські проблеми вищої школи : збірник наук.-техн. праць наукового вісника НЛТУ України. – 2008. – Вип. 18. – С. 293-302.

39. Бреева Е. Б. Социальное сиротство. Опыт социологического обследования / Е. Б. Бреева // Социологические исследования. – 2004. – № 4. – С. 44-50.

40. Бруханський І. Деякі проблеми дослідження девіантної особи / І. Бруханський. – К. : Гум. і людина, 1995. – 320 с.

41. Бугайко Т. Самостійна робота з літератури в школах-інтернатах /

Т. Бугайко, Ф. Бугайко // Література в школі. – 1960. – № 6. – С. 21-25.

42. Вакарчук І. Держава і громадянське суспільство мають брати консолідовану участь у розвитку науки та освіти [Електроний ресурс] / І. Вакарчук // Газета «День». – 21.03.2008. – Режим доступу : <http://www.day.kiev.ua/197201>.

43. Ван Путерен М. Д. Исторический обзор презрения внебрачных детей и подкидышей и настоящее положение этого дела в России и других странах / М. Д. Ван Путерен ; под ред. В.Ф. Киршбаума. – Санкт-Петербург : тип. В.Ф. Киршбаума, 1908. – 668 с.

44. Васильєв А. Ю. Социальное сиротство как явление современного российского общества : автореф. дис. на соискание научной степени канд.соц. наук : 22.00.04 / А. Ю. Васильєв – Уфа, 2007. – 18 с.

45. Вестник благотворительности. – СПб., 1900. – № 11. – 118 с.

46. Витоки. Альманах української асоціації А. Макаренка : збірник науково- педагогічних і літературно-публіцистичних матеріалів.. – Полтава : АСМІ, 2003. – Вип. 1. – 217 с.

47. Дорошкевич О. Кілька слів про учительські з'їзди / О. Дорошкевич // Вільна Українська школа. – 1917. – № 1. – С. 34.

48. Вісник Народного комісаріату освіти УРСР. – 1920. – № 1. – С. 32.

49. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обл. наук.- метод. ін-т освіти, 1996. – 238 с.

50. Вовк А. Організація позакласної виховної роботи у школі-інтернаті / А. Вовк // З досвіду роботи шкіл-інтернатів : зб. статей. – К. : Рад. школа, 1957. – С. 28-34.

51. Водзинский Д. Внеклассная воспитательная работа / Д. Водзинский. – М. : Учпедгиз, 1961. – 241 с.

52. Возна Ю. В. Наукові засади професійної співпраці соціального педагога з сучасними дитячими громадськими об'єднаннями / Ю. В. Возна //

Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 8-13.

53. Гайзен В. О. Право на експеримент / В. О. Гайзен // Народное образование. – 1993. – № 1-3. – С. 8-12.

54. Галузинський В. Розвиток дитячого колективу / В. Галузинський. – К. : Рад.школа, 1966. – 152 с.

55. Галузинський В. У велике життя / В. Галузинський. – К. : Молодь, 1958. – 59 с.

56. Галузинський В. Учнівське самоврядування в школі та класі / В. Галузинський // Педагогіка: теорія та історія. – К. : Либідь. – 1995. – С. 126-128.

57. Галус О. М. Моделювання структури педагогічного управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти [Електронний ресурс] / О. М. Галус. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_05/galus.pdf.

58. Галус О. М. Організаційно-педагогічна діяльність ВНЗ з адаптації майбутніх учителів: управлінський аспект [Електронний ресурс] / О. М. Галус. — Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2007_04/halus.pdf.

59. Гершунский Б. С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. – 1987. – № 7. – С. 62-57.

60. Гільбух Ю. З. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу / Ю. З. Гільбух, О. В. Киричук. – К. : Між-від. наук.-практ. центр «Психодіагностика й диференційоване навчання», 1994. – 195 с.

61. Гонтмахер Е. Социальные проблемы России и альтернативные пути их решения / Е. Гонтмахер, Т. Малева // Вопросы экономики. – 2008. – № 2. – С. 68.

62. Головка І. М. Основні напрями і форми діяльності учнівського самоуправління в загальноосвітній школі-інтернаті / І. М. Головка // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. –

2006. – Педагогічні науки. – № 4. – С. 88-93.

63. Голуб О. В. Система позаурочної виховної діяльності шкіл-інтернатів – важлива умова формування самостійності молодших школярів [Електронний ресурс] / О. В. Голуб. — Режим доступу : http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1_2007/14.doc.

64. Гончаренко С. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С. 7-12.

65. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. Світлана Головка. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

66. Гончаров Н. Историко-педагогические очерки / Н. Гончаров. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1963. – 434 с.

67. Городяненко В. Г. Соціологія. Підручник для студентів вищих навчальних закладів / В. Г. Городяненко, О. В. Гілюн, А. В. Демичева і др. – К. : Академія, 2002. – 560 с.

68. Горшкова Е. А. Воспитательные дома и приюты в Российской империи / Е. А. Горшкова // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 118 .

69. Грицай Ю. Деякі питання виховної роботи / Ю. Грицай // 3 досвіду роботи шкіл-інтернатів : зб. статей. – К. : Рад. школа, 1957. – С. 81-87.

70. Гриценко М. Нариси з історії школи в Українській РСР / М. Гриценко. – К. : Рад. школа, 1966. – 260 с.

71. Гуревич Г. Особенности расписания уроков в школе-интернате / Г. Гуревич // Школа-интернат. – 1964. – № 4. – С. 17-20.

72. Даниленко М. В. Залучення студентів педагогічного ВУЗу до духовних загальнолюдських цінностей / М. В. Даниленко, І. Г. Мельниченко // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2005. – С. 151-153.

73. Даниленко Л. І. Управління процесом здійснення інноваційної

діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – Вересень. – С. 70-74.

74. Даниленко Л. І. Модернізація змісту, форм і методів управлінської діяльності директора загальноосвітньої школи : [монографія] / Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 1998. – 140 с.

75. Даниленко Л. І. Соціально-педагогічні умови ефективного управління загальноосвітньою школою : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. / Л. І. Даниленко. – К., 1994. – 215 с.

76. Дементьева И. Ф. Дети-сироты: проблема выживания / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 1991. – № 9. – С. 72-77.

77. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.

78. Державна статистична звітність Міністерства статистики України (Форма № 19), 1995, 1996, 1997, 1998, 1999 рр.

79. Діти в Україні: права, гарантії, захист : зб. док. / [редкол. та упоряд. : Л. С. Волинець, І. В. Пєша, О. О. Яременко та ін.]. – К. : Столиця, 1998. – Ч. 1. – 346 с.

80. Діти в Україні: права, гарантії, захист: зб. док. / [редкол. та упоряд. : Л. С. Волинець, І. В. Пєша, О. О. Яременко та ін.]. – К. : Столиця, 1998. – Ч. 2. – 290 с.

81. Діти України в умовах перехідного періоду : Аналіз ситуації / [Палій О., Артамонова А., Заїка В., Єременко Г., Каріна Н.]. – К. : Генеза, 1996. – 78 с.

82. Діти України : офіційна статистика. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 1998. – 113 с.

83. Дитячі інтернатні заклади: аналітичні та статистичні дані / [під заг. ред. І. Калачової]. – К. : Держкомстат України. – 1999. – С. 20-21.

84. Діяльність Народного Комісаріату освіти за 1924-1925рр. – Харків : Держвидав УРСР, 1926. – 21 с.

85. Довідкові матеріали про становище молоді та хід реалізації

державної молодіжної політики в Україні. – К. : УкрНДІ проблем молоді, 1998. – 98 с.

86. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Краматорськ : Центр продуктивності, 1998. – Вип. 80. Соціальні послуги. – 77 с.

87. Донік О. М. Благодійність в Україні у ХІХ – на початку ХХ ст.: ретроспективний аналіз / О. М. Донік // На шляху до довіри у суспільстві. Добročинність в українській громаді : матер. конф 20-22 червня 2005. – К., 2005. – С. 43.

88. Доценко Т. Крок за кроком до дитячого самоврядування. Методичний посібник для координаторів та лідерів дитячого самоврядування / Т. Доценко. – Херсон : ТОВ – «Атлант», 2003. – 216 с.

89. Євтух М. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець ХУІІІ-перша половина ХІХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спеціальність 13.00.01. / М. Євт ух. – К., 1996. – 70 с.

90. Єльнікова Г. Моніторинг діяльності керівника школи / Г. Єльнікова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №1. – С. 97-102.

91. Егошина В. Н. Из истории призрения и социального обеспечения / В. Н. Егошина, Н. В. Ефимова // Право України. – 2001. – № 8. – С. 70.

92. Енциклопедія освіти / [головний редактор В. Г. Кремень, заст. голов, ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко]. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

93. Забота о здоровье детей / [под ред. А. Хрипковой]. – М. : Педагогика, 1980. – 103 с.

94. З досвіду роботи шкіл-інтернатів : збірник статей / [за заг. ред. А. Бондаря]. – К. : Рад. школа, 1957. – 132 с.

95. Загрева В. Я. Правове виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл-інтернатів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / В. Я. Загрева ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2002. – 20 с.

96. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону УРСР «Про освіту» : № 100а/96 ВР прийнятий 23 березня 1996 р. – Офіц. видан. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

97. Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV «Про загальну середню освіту» / Верховна Рада України. – Офіц. видан. – К. : Парлам. вид-во, 1999. – 95 с.

98. Закон України «Про охорону дитинства» – Офіц. видан. – // Голос України. – 2001. – 6 червня. – № 98 (2598). – С. 3.

99. Закон України від 11 липня 2001 р. №2628-III «Про дошкільну освіту» / Верховна Рада України. – Офіц. видан. – К. : Парлам. вид-во, 2001. – 155 с.

100. Запобігання інституціалізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей : методичний посібник / [автори-упоряд. : Алексеєнко Т. Ф., Безпалько О. В., Бервено Н. О., Бондаренко Т. В., Братусь І. В., Дубініна І. М., Зверева І. Д., Катаєва О. С. та ін. ; за заг. ред. Зверєвої І. Д., Петрочко Ж. В.]. – К. : Століття, 2008, – 224 с.

101. Заликин Г. Гигиеническое воспитание учащихся в школах-интернатах / Г. Заликин. – М. : Просвещение, 1962. – 214 с.

102. Захаров М. Г. Организация труда директора школы / М. Г. Захаров. – М. : Просвещение, 1971. – 175 с.

103. Заходи щодо подальшого поліпшення трудового навчання та виховання в школах-інтернатах : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1958. – № 16. – С. 17-18.

104. Заяц О. В. Социальные институты в системе жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. соц. наук : спеціальність 22.00.04. / О. В. Заяц ; Дальневосточный гос. ун-т. – Владивосток, 2007. – 18 с.

105. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту / [упоряд.

К.Є. Жолковський, С. І. Лисенко]. – К. : Віпол, 1994. – Вип. І. – 336 с.

106. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту/ [упоряд. К.Є. Жолковський, С. І. Лисенко]. – К. : Віпол, 1994. – Вип. ІІ. – 312 с.

107. Збірник наказів Народного Комісаріату освіти УРСР. – К., 1935. – № 18. – 24 с.

108. Збірник наказів Народного Комісаріату освіти УРСР. – К., 1935. – № 19. – 24 с.

109. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1947. – № 4. – 24 с.

110. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1947. – № 8. – 24 с.

111. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1947. – № 17-18. – 24 с.

112. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1949. – № 7. – 24 с.

113. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1950. – № 5. – 24 с.

114. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1953. – № 11. – 24 с.

115. Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 17. – 24 с.

116. Зверєва І. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика / І. Зверєва. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 424 с.

117. Зверєва І. Соціальна педагогіка як основа соціальної роботи / І. Зверєва, Л. Коваль // Довіра і надія. – 1994. – № 5. – С. 32-37

118. Знайти себе: життєві історії випускників інтернатів / [Артюх О. Р., Бабак О. В., Балакірєва О. М., Дудар Н. П., Жабинець І. М.]. – К. :

Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 201 с.

119. Зубок А. Ю. Молодежь в обществе риска / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров, К. Уильямс. – М. : Наука, 2001. – 109 с.

120. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Віпол, 2000. – С. 11-57.

121. Иваненко Г. Общественное воспитание детей : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Г. Иваненко. – К., 1966. – 24 с.

122. Іванова І. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / І. Іванова. – К., 1998. – 17 с.

123. Іванченко А. В. А. С. Макаренко про мету й засоби виховання / А. В. Іванченко // Вісн. Житомир, держ. пед. ун-ту. – 1998. – № 2. – С. 3-6.

124. Ігнатенко К. В. Деякі соціально-правові засади захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування / К. В. Ігнатенко // Вісн. Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – Сер. Педагогічні науки. – 2009. – № 6 (169). – С. 106.

125. Ілляшенко З. Провідна сила педагогічних колективів шкіл-інтернатів / З. Ілляшенко // Рад. школа. – 1961. – № 5. – С. 34-37.

126. Історія педагогіки : навч. посібник / [за ред. М. Гриценка]. – К. : Вища школа, 1973. – 447 с.

127. Калинин В. Н. Религия. Общество. Государство. / В. Н. Калинин // Право и безопасность. – 2005. – № 3 (16). – С. 110-117

128. Канишевская Л. Специфика воспитания социальной зрелости учащихся школ-интернатов для детей-сирот / Л. Канишевская // Социология: Теория, методы, маркетинг. – 1999. – № 4. – С. 79-90

129. Карась А. Громадянське суспільство і Україна: пошук дискурсивного контексту свободи й автентичності / А. Карась // Громадянське суспільство як здійснення свободи : зб. наук. праць ; за заг. ред. А. Карася. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – С. 4-8.

130. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 / О. Г. Карпенко ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 44 с.

131. Картер Р. Опіка над дітьми: сім'я і держава. Вплив інституційної форми виховання на розвиток дітей (моніторинговий звіт) / Р. Картер. – К. : Логос, 2005. – 88 с.

132. Киверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Киверялг. – Таллин : Валгус; 1980. – 334 с.

133. Киричук О. З історії методів вивчення дитячих колективів на Україні / О. Киричук // Педагогіка. – 1968. – Вип. 7. – . 70 с.

134. Кисіль С. Г. Науково-методичні кроки до педагогічної майстерності [Електронний ресурс] / С. Г. Кисіль. — Режим доступу : http://www.russnauka.com/ 2_KAND _2008/ Pedagogica/25991.doc.htm.

135. Кияниця З. П. Соціально-педагогічні аспекти роботи служби реінтеграції та соціалізації випускників інтернатних закладів як складової структури інтегрованих соціальних служб для вразливих дітей та сімей / З. П. Кияниця // Соціальна педагогіка: теорія та практика. наук.-метод. журнал Луганського нац. ун-ту ім. Т.Шевченка. – 2008. – № 4. – С. 78-84.

136. Кобзар Б. Адаптація дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, до умов школи-інтернату / Б. Кобзар // Довіра і надія. – 1996. – № 2. – С. 16-22.

137. Кобзар Б. Педагогічні проблеми розвитку шкіл-інтернатів і шкіл подовженого дня / Б. Кобзар. – К. : Рад. школа, 1968. – 295 с.

138. Кобзар Б. С. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах продовженого дня / Б. С. Кобзар, А. Д. Бондар. – 2-ге вид. доп. й перероб. – К. : Вища школа. Голов. вид – во, 1985. – 303 с.

139. Кобзар Б. Запобігання відхиленням у поведінці школярів / Б. Кобзар, С. Петухов, І. Литвинов. – К. : Вища школа, 1992. – 143 с.

140. Кобзар Б. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків / Б. Кобзар, Є. Поствойтов. – К. : Стилос, 1997. – 312 с.

141. Кобзар Б. Шляхи підвищення соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів / Б. Кобзар, Є. Постовойтов // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 48-52.

142. Кобзар Б. Організація суспільно корисної, продуктивної праці та професійної орієнтації учнів у школах-інтернатах для дітей, які потребують особливих умов виховання : метод. рекомендації / Б. Кобзар, В. Слюсаренко, В. Вугрич та ін. – К. : ІСДО, 1995. – 52 с.

143. Кобзарь Б. С. Управление школой продленного дня / Б. С. Кобзарь. – К. : Радянська школа, 1988. – 188 с.

144. Кобринский М. Социально-педагогические основы организации жизнедеятельности интернатных учреждений в системе регионального образования : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01. / М. Кобринський. – Минск, 1997. – 24 с.

145. Коваленко Л. В. Упровадження інтерактивних технологій навчання як фактор професійно-особистісного розвитку педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Коваленко. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_05/kovalenko.pdf.

146. Коваль Л. Проблеми соціальної роботи з дітьми та молоддю в Україні / Л. Коваль, І. Зверева, І. Хохленков // Вісник Національного

університету ім. Т.Г.Шевченка. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка».
– Вип. 2. – 1996. – С. 175-189.

147. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлеб'юк. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

148. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. Ю. Ковальчук; Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.

149. Кодекс про шлюб та сім'ю України [Текст] : за станом на 1 вересня 1997 року. – Офіц. вид. – К. : Влад і Влада, 1997. – 72 с.

150. Козлова С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.

151. Конаржевский Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 183 с.

152. Конаржевский Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ. 1986. – 134 с.

153. Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения / М. И. Кондаков. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

154. Константинов Н. История педагогики. Учебник для пед.вузов / Н. Константинов, Э. Медынский, М. Шабаетова. – М. : Учпедгиз, 1956. – 479 с.

155. Конституція України : [прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року] / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – 60 с. – (Серія «Закони України»).

156. Концепція ООН про права дитини. – К . : АТ «Видавництво «Столиця», 1997. – 32 с.

157. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів : збірник нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями / [укл. Крижанівський В., Сварник М., Скрипка Н. та ін.]. – Київ : Соцінформ, 2004. – С. 29-30.

158. Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу / АПН України; Інститут дефектології. – К. : ІСДО, 1996. – 37 с.

159. Королев Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917-1920 гг.) / Ф. Королев. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1958. – 366 с.

160. Котляр А. Людмила Волинець: «Я вмю писати закони, але не усиновляю дітей» / А. Котляр // Дзеркало тижня. – № 27 (656). – 2007 – 14 – 20 лип. – С. 2.

161. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ століття. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. П. Кравець. – ОК-ЖВ «Тернопіль»: 1996. – 289 с.

162. Кравченко Р. І. Перспективи працевлаштування інвалідів з інтелектуальною недостатністю / Р. І. Кравченко // Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. – К. : Український державний центр ССМ, 2000. – С. 54-65.

163. Крандакова О. Діти України в умовах економічної кризи / О. Крандакова // Права людини в Україні. – 1994. – С. 32-34.

164. Кремінь В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремінь. – К. : Грамота. – 2005. – 431 с.

165. Крижицький С. Д. Античні держави північного Причорномор'я : [у 2 т.] / Крижицький С. Д., Зубар В. М., Русяєлова А. С. – К. : Альтернатива, 1998. – Т. 2. – 317 с.

166. Крип'якевич І. Львівська Русь у першій половині XVI віку / І. Крип'якевич. – Львів, 1907. – Т. 78. – 390 с.
167. Крисюк С. В. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як система / С. В. Крисюк // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 37-46.
168. Кузьменко О. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 10.00.01. / О. Кузьменко. – К., 1998. – 18 с.
169. Лепіхова Н. В. Розвиток професійної компетентності керівників ЗНЗ у системі підвищення кваліфікації як педагогічна проблема [Електронний ресурс] / Н. В. Лепіхова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_05/lepihova.pdf.
170. Лісіна Л. О. Диверсифікація як принцип розвитку післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Л. О. Лісіна. — Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_2008/articles/Section_5/Lisina.doc.
171. Ліщинський А. Трудове виховання учнів / А. Ліщинський // З досвіду роботи шкіл-інтернатів : зб. статей. – К. : Рад. школа, 1957. – С. 53-55.
172. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр – S», 1996. – 255 с.
173. Макаренко А. Педагогические сочинения : [в 8 т]. / А. Макаренко. – М. : Педагогика, 1998. – Т. 1. – 442 с.
174. Макаренко А. Твори : [в 7 т]. / А. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1955. – Т. 7. – 350 с.
175. Малофеев Н. Н. Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малофеев // Начальная школа. – 2000. – № 2. – С. 45-47.
176. Маслов В. І. Наукові засади визначення змісту підвищення

кваліфікації та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 63-66.

177. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «Гуманізація навчально-виховного процесу як засіб попередження правопорушень серед учнівської та студентської молоді» : тези доповідей. – К. : ІСДО, 1994. – 360 с.

178. Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції «Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин» : тези доповідей. – К. : ІСДО, 1994. – 302 с.

179. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Діти з обмеженими фізичними та розумовими можливостями в системі корекційного навчання і виховання» : тези доповідей. – К. : Інститут дефектології АПН України, 1997. – 256 с.

180. Матеріали науково-звітної конференції «Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами» : тези доповідей. – К. : Інститут дефектології АПН України, 1995. – 180 с.

181. Мединський Є. Братські школи України і Білорусії в XVI-XVII століттях / Є. Мединський. – К. : Радянська школа, 1958. – 174 с.

182. Мединський Є. Історія російської педагогіки до Великої Жовтневої революції / Є. Мединський. – Київ-Харків : Радянська школа, 1938. – 482 с.

183. Мельник В. К. Управлінська компетентність як фактор професійного розвитку керівника школи в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / В. К. Мельник. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_05/melnyk.pdf.

184. Мельник В. Р. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу / В. Р. Мельник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 2. – С. 77-82.

185. Мельниченко Б. Трудове виховання в школі-інтернаті / Б. Ф. Мельниченко, А. М. Поскрипко, І. В. Хазаната ін. – К. : Рад. школа, 1964. – 226 с.
186. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини. [Електронний ресерс] / Сайт Фонду соціального захисту інвалідів. – Режим доступу : <http://www.ispf.gov.ua>.
187. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : [у 2 ч.] / [ред. рада В. Доній (голова), Г. Несен, Л. Сохань, І.Єрмаков та ін.] – К. : ІЗМН, 1997. – Ч. 1. – 392 с.
188. Митюрів Б. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI-XVII в.в. / Б. Митюрів. – К. : Рад. школа, 1968. – 268 с.
189. Назарова І. Б. Дети-сироты: Характеристика проблемы последних лет / И. Б. Назарова // Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация ; под ред. Н. М. Римашевской. – М. : РИЦ ИСЭПН, 2002. – С. 205.
190. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933) : навчальний посібник / [Сухомлинська О. В., Калениченко Н. П., Ільченко Ж. Д., Копиленко Н. Б., Самоплавська Т. О. ; ред. О.В. Сухомлинська]. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
191. Народна освіта на Україні. – Харків : Вид-во НКО УРСР, 1924. – С. 10-15.
192. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967рр.). – К. : Рад. школа, 1967. – 345 с.
193. Настав час докорінних змін у системі соціального захисту дітей-сиріт [Електронний ресурс] // Хрещатик: Київська муніципальна газета 12 липня 2007. – № 107 (3097). – Режим доступу : <http://kreschatic.kiev.ua/ua/3097/news/1192793754>.

194. Наточій А. М. Загальноосвітні школи-інтернати у сучасному освітньому просторі України / А. М. Наточій // Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. педагогічні науки. – Т. 50. – Вип. 37. – 1999. – С. 97-102
195. Наточій А. М. Соціально-педагогічна реабілітація вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів : навчально-методичний посібник / А. М. Наточій. – Миколаїв : Іліон, 2004. – 180 с.
196. Національна програма «Діти України» / Затверджена Указом Президента України 18 січня 1996 р. – К. : [Б.в.], 1996. – 39 с.
197. Національні державні програми з питань соціальної допомоги та підтримки дітей, молоді, жінок і сім'ї / [упор. Драпушко Р., Толстоухова С., Шатохіна О., Топеха Н.]. – К. : ІДЦССМ, 1997. – 152 с.
198. Нестеренко П. Воспитание гуманных отношений у младших школьников в условиях школы-интерната : дис. канд. пед. наук : 13.00.01. / П. Нестеренко. – М., 1978. – 212 с.
199. Нечипоренко В. В. Системний розвиток навчально-реабілітаційного центру як умова формування життєвих компетенцій в учнів з обмеженими можливостями здоров'я : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.03. / В. В. Нечипоренко ; Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2006. – 20 с.
200. Нормативно-законодавчі документи щодо діяльності центрів соціальних служб для молоді України : збірник. – К., 1997. – Ч. I. – 32 с.
201. Нормативно-законодавчі документи щодо діяльності центрів соціальних служб для молоді України : збірник. – К., 1997. – Ч. II. – 44 с.
202. Нормативно-правове регулювання надання соціальних послуг : збірка документів та методичних матеріалів. – Херсон : Нова генерація, 2004. – 56 с.
203. Овдієнко М. Народна освіта на Україні / М. Овдієнко. – Харків : Вид-во ЦСУ УРСР, 1927. – 49 с.

204. Овчиннікова М. М. Концепції соціальної адаптації дітей-сиріт в умовах школи-інтернату / М. М. Овчиннікова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 33-38.

205. Огренич Н. Основи формування соціальної відповідності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків : метод. рекомендації / Н. Огренич. – Миколаїв : Ін-т удоск. вчителів, 1996. – 21 с.

206. Ольсен Х. «Включенное» образование – стратегия для достижения образования для всех / Х. Ольсен // Актуальные проблемы интегрированного обучения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам интегрир. обучения лиц с огранич. возможностями здоровья (с особыми образоват. потребностями). – М. : Права человека, 2001. – С. 24-29.

207. Оржеховська В. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник / В. Оржеховська ; Міжнародний фонд «Відродження». Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». – К. : ВіАн, 1996. – 352 с.

208. Оржеховська В. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх у сучасних умовах / В. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 4. – С. 90-98.

209. Орлова Т. В. Перспективное планирование развития школы – интерната / Т. В. Орлова. – М. : Сентябрь, 2000. – 75 с.

210. Ослон В. Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России / В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 79.

211. Освіта України за роки незалежності : стан, факти, події / [В. Г. Кремень, В. О. Зайчук, В. П. Андрущенко та ін. ; за загал. ред. В. Г. Кременя]. – К. : Вища школа, 2001. – 159 с.

212. Островська Л. Соціальний захист дітей і молоді / Л. Островська //

Рідна школа. – 1997. – № 6. – С. 7-8.

213. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. XVIII в. – первая половина XIX в. / [отв. ред. М. Ф. Шабаева]. – М. : Просвещение, 1973. – 448 с.

214. Очерки по истории педагогики / [под ред. Н. Константинова]. – М. : Учпедгиз, 1952. – 414 с.

215. Павлик Н. П. Задоволення потреб дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : А. Маслоу і А. Макаренко / Н. П. Павлик // Вісн. Житомирського держ. ун-ту: Педагогічні науки. – Вип. 40. – 2008. – С. 76-80.

216. Паладієва Т. Організація дозвілля учнів / Т. Паладієва // З досвіду роботи шкіл-інтернатів : зб. статей. – К. : Рад. школа, 1957. – С. 117-121.

217. Пальчевський С. Розвиток в Україні системи опіки дітьми з особливими потребами / С. Пальчевський // Нова педагогічна думка. – 2005. – № 1. – С. 113-117.

218. Пасько Я. Держава і громадянське суспільство: диктатура загального або демократія одиничного / Я. Пасько // Громадянське суспільство як здійснення свободи : зб. наук. Праць ; за заг. ред. А. Карася. – Львів : ВЦ ЛНУ імені Івана Франка, 2006. – С. 97-110.

219. Патрик Дж. Дж. Гражданское общество в период третьей волны демократии: его значение для гражданского образования / Дж. Дж. Патрик // Гражданское образование: содержание и активные методы обучения ; под ред. С. Шахтера, Н. Ворскресенської. – М. : ЗАО Учительская газета. – 1997. – С. 188-193.

220. Педагоги школ-интернатов о своей работе. – М. : Учпедгиз, 1962. – 207 с.

221. Первые успехи : Из опыта работы школ-интернатов. – Минск : [Б.в.], 1960. – 140 с.

222. Первые шаги : Из опыта работы школ-интернатов. – М. : [Б.в.],

1958. – 120 с.

223. Петрова А. В. Сиротство как социальное явление во второй половине XIX – начале XX века (по материалам Тверской губернии) : автореф. дис. на соискание науч. степени. канд. истор. наук : 07.00.02 / А. В. Петрова ; Тверской гос. ун-т. – Тверь., 2007. – 18 с.

224. Петрова Н. Проблема захисту прав дитини / Н. Петрова // Право України. – 1994. – № 5-6. – С. 33-34.

225. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування) / І. В. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 87 с.

226. Петушкова Л. А. Проблеми підготовки вчителів до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, в системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л. А. Петушкова. — Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07plaspo.htm>.

227. Підборський Ю. Г. Педагогічні умови використання українських народних традицій у моральному вихованні учнів 5-9 класів шкіл-інтернатів у позаурочний час : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. /Ю. Г. Підборський. – Київ, 1996. – 190 с.

228. Пикельная В. С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект : метод. пособие / В. С. Пикельная. – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.

229. План додаткового відкриття шкіл-інтернатів на 1959/60 н. р. : Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 2. – С. 4.

230. Плахотнікова Л. О. Економічні умови реформування вищої освіти в період трансформації економіки України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спеціальність 08.09.01 / Л. О. Плахотнікова ; НАН України. Ін-т демографії та соц. дослідж. – К., 2006. – 190 с.

231. Плоткин М. М. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате : пособие для директоров школ-интернатов / М.

М. Плоткин, В. Г. Цыпурский. – М. : Просвещение, 1982. – 189 с.

232. Поддубная Т. Н. Социальная защита детства в России и за рубежом : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Н. Поддубная. – М. : Академия, 2008. – 317 с.

233. Поліщук В. А. Сфери професійної діяльності та функції соціального педагога / В. А. Поліщук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 79-87.

234. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / В. А. Поліщук ; Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. – Тернопіль, 2007. – 36 с.

235. Положение детей в мире: Официальная статистика ЮНИСЕФ, 1996, 1997, 1998, 1999.

236. Поляновська О. Р. Позакласна виховна робота як один із шляхів профілактики правопорушень дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс] / О. Р. Поляновська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_03/polyanovska.pdf.

237. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні: [монографія] / В.П. Покась. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 208 с.

238. Покась В.П. Інтернатні заклади освіти: філософія, історія, стратегія розвитку: [монографія] / В.П. Покась. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 277 с.

239. Покась В. З неослабною увагою / В. Покась // Дошкільне виховання. – 1993. – № 6. – С. 4-5.

240. Покась В. На основі загальнолюдських цінностей / В. Покась // Рідна школа. – 1997. – № 3-4. – С. 73-75.

241. Покась В. Реабілітаційна педагогіка на порозі ХХІ століття / В. Покась // Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-мет. зб.

– К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1. – С. 38-48.

242. Покась В. Формування змістового простору у галузі спеціальної загальноосвітньої та професійної підготовки дітей / В. Покась // Змістові засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільській: ІВВ КПДПУ, 1999. – Вип. 1. – С. 35-40.

243. Покась В.П. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: методичний посібник / В. Покась, І. Бех, В. Мадзігон. – К.: АПН України, 2001. – 153 с.

244. Покась В. Становлення та розвиток загальноосвітніх шкіл-інтернатів в Україні (1956-1966 рр.) / В. Покась // Рідна школа. – 1999. – № 1. – С. 74-75.

245. Покась В. Соціально-психологічна служба в освітньо-виховних закладах України / В. Покась, В. Норченко, Л. Хомік та ін. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2001. – 100 с.

246. Покась В. Усиновлення дітей в Україні / В. Покась, О. Копиленко, О. Сусол, Л. Хомік та ін. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2003. – 127 с.

247. Полешко А. Правові аспекти захисту дітей в Україні / А. Полешко // Право України. – 1996. – № 7. – С. 32-34.

248. Поляновська О. Р. Позакласна виховна робота як один із шляхів профілактики правопорушень дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс] / О. Р. Поляновська. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_03/polyanovska.pdf.

249. Права дитини : Збірник документів / [упорядник В. В. Усенко]. – Львів: Оскарт, 1995. – 110 с.

250. Права людини в Україні. Щорічник / Український центр прав людини. – К. : [Б.в.], 1996. – 98 с.

251. Права человека и работа в социальной среде : пособие для училищ по подготовке социальных работников и работников социальной сферы. – Нью-Йорк-Женева : Изд-во ООН, 1995. – 133 с.

252. Практикум з педагогіки : методичний посібник / [укл. І. Зверева,

Л. Коваль]. – К. : ІЗМН, 1996. – 124 с.

253. Праця вихователя з обдарованими дітьми в умовах школи-інтернату : методичні рекомендації / [укл. Б. Кобзар, Є. Постовойтов, Н. Рєпа]. – К. : ІЗМН, 1997. – 36 с.

254. Присяжная Н. В. Дети-сироты: постинтернатное жизнеустройство / Н. В. Присяжная // Социологические исследования. – 2007. – № 11. – С. 54-63.

255. Про виконання постанови ЦК КПУ, Ради Міністрів УРСР від 20 жовтня 1956 року «Про заходи по дальшому розвитку шкіл-інтернатів в Українській РСР» : Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1956. – № 24. – С. 3.

256. Про підсумки розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти у 2008/ 2009 навчальному році та завдання на 2009/ 2010 навчальний рік : Інформаційно-аналітичні матеріали до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України 26 серпня 2009 року [Електронний документ]. – К., 2009. – Режим доступу: [http://www. mon.gov. ua/newstmp/2009_1/19_08/inf.doc](http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/19_08/inf.doc)

257. Про прикріплення університетів УРСР до шкіл-інтернатів : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1957. – № 5. – С. 11.

258. Про організацію і проведення курсів підвищення кваліфікації учителів : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1957. – № 10. – С. 18.

259. Про роботу шкіл-інтернатів : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1957. – № 11. – С. 12-15.

260. Про стан і заходи до поліпшення патрунування дітей, роботи дитячих будинків та спеціальних шкіл-інтернатів : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1958. – № 2. – С. 4.

261. Про виконання постанови Ради Міністрів УРСР від 31.01.59 р. № 131 : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. –

№ 5. – С. 4-6.

262. Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів у 1959-1965 рр. : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 13. – С. 3-4.

263. Пояснювальна записка до навчального плану для школи-інтернату з українською мовою навчання на 1959/60 н. р. : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 15. – С. 4.

264. Про недоліки у підготовці шкіл-інтернатів УРСР до 1959/60 навчального року : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1959. – № 17. – С. 11.

265. Про підсумки будівництва об'єктів освіти за 1959 р. і заходи щодо виконання плану будівництва : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 6. – С. 13-14.

266. Про хід виконання постанови «Про заходи щодо розвитку шкіл-інтернатів в УРСР на 1959-1965 роки» : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 9. – С. 9.

267. Про роботу шкіл-інтернатів м. Києва : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 13. – С. 7-8.

268. Про хід виконання постанови колегії Міністерства освіти УРСР від 20.07.59 р. «Про поступову реорганізацію протягом 1959-1965 років дитячих будинків у школи-інтернати» : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 13. – С. 14.

269. Про підсумки будівництва шкіл, шкіл-інтернатів і дитячих садків за перше півріччя 1960 року : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1960. – № 15. – С. 12.

270. Про строки навчання у спеціальних школах-інтернатах : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1961. – № 3. – С. 13.

271. Про підсумки будівництва шкіл, шкіл-інтернатів і дитячих садків за 1960 рік та заходи щодо виконання плану цього будівництва в 1961 році : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1961. – № 4. –

С. 17-18.

272. Про стан і заходи поліпшення навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1961. – № 17-18. – С. 23.

273. Про підсумки будівництва шкіл, шкіл-інтернатів, дошкільних установ та педагогічних інститутів за 1961 рік і заходи щодо виконання плану цього будівництва в 1962 році : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1962. – № 5. – С. 2-3.

274. Про недоліки у реорганізації дитячих будинків у школи-інтернати : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1962. – № 18. – С. 16-18.

275. Постанова колегії Міністерства освіти УРСР від 3 грудня 1962 року «Про стан виконання народногосподарського плану по школах-інтернатах» : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1963. – № 1. – С. 2-12.

276. Про стан виховної роботи у школах-інтернатах Донецької області : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1963. – № 2. – С. 5-6.

277. Про стан і заходи щодо поліпшення навчання та лікування дітей з вадами розвитку : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1963. – № 11. – С. 7-8.

278. Про затвердження заходів Міністерства освіти УРСР на виконання рішень червневого Пленуму ЦК КПРС та липневого Пленуму ЦК КПУ : збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1963. – № 16. – С. 2.

279. Про стан ідейно-політичного виховання учнів у школах-інтернатах : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1964. – № 14. – С. 13-14.

280. Про хід підготовки шкіл-інтернатів УРСР до нового 1964/65 навчального року : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти

УРСР. – 1964. – № 15-16. – С. 16-18.

281. Про стан виконання народногосподарського плану по народній освіті в 1964 році : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 2. – С. 12.

282. Про стан навчально-виховної та професійно-трудової підготовки в спеціальних школах-інтернатах : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 8. – С. 2.

283. Про стан навчально-виховної роботи у спеціальних школах-інтернатах : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 9. – С. 15-17.

284. Про поліпшення роботи спеціальних шкіл-інтернатів : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 20. – С. 7.

285. Про стан навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки учнів у допоміжних школах-інтернатах УРСР : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 21. – С. 9-10.

286. Про освітні заходи Міністерства освіти УРСР : збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти УРСР. – 1965. – № 11. – С. 6.

287. Проблемы методологии и методики исследования / [под ред. Данилова М. А. и Болдырева Н. И.]. – М. : Педагогика, 1971. – 348 с.

288. Прокопович Феофан. Духовний регламент / Феофан Прокопович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : Рад. школа, 1961. – С. 252-255.

289. Психологія і педагогіка життєвотворчості : навч.-метод. посібник. / [ред.кол. В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань, І. Єрмаков та ін.]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.

290. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу : метод. реком. / [упоряд. О. Г. Антонова-Турченко]. – К. : РНМК, 1992. – С. 42.

291. Пуха І. Макаренківські традиції в школах-інтернатах Запоріжжя / І. Пуха // Рад. школа. – 1962. – № 3. – С. 17-19.
292. Пуха І. Про школи запорізьких козаків / І. Пуха // Педагогіка. – 1970. – Вип. 9. – С. 95-98.
293. Пять лет школ-интернатов / [под ред. Ананасенко Е.И. и Каирова И.А.]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 387 с.
294. Рассказова О. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з сім'ями, що виховують хвору дитину / О. І. Рассказова // Збірник наукових праць кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2008. – Т. 20. – С. 135-142.
295. Ревзон А. Игра на большой перемене (В помощь воспитателю школы-интерната) / А. Ревзон // Школа-интернат. – 1965. – № 2. – С. 12-16.
296. Рєпа Н. Виховання духовного світу школярів / Н. Рєпа, В. Слюсаренко ; Інститут педагогіки АПН України; Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Б.Грінченка. – К., 1995. – 225 с.
297. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні : нариси / [під ред. Н. Д. Ярмаченко]. – К. : Рад. школа, 1991. – 384 с.
298. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – К. : Освіта, 1996. – 303 с.
299. Рябуха М. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності ліцеїв інтернатного типу для учнів сільської місцевості : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / М. І. Рябуха ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
300. Семенюк В. В. Організаційно-педагогічні умови навчально-виховного процесу в ліцеї-інтернаті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / В. В. Семенюк ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 1999. – 19 с.

301. Семья Г. В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г. В. Семья. – М. : БФРГТЗ «СЛОВО», 2001. – 142 с.

302. Семья Г. В. Социально-профессиональная адаптация выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при первичном трудоустройстве / Г. В. Семья, Н. В. Владимирова, Н. Г. Зайцева. – М. : БФРГТЗ «СЛОВО», 2006. – 116 с.

303. Січинський В. Чужинці про Україну: Вибір з описів подорожей по Україні та інших писань чужинців про Україну за десять століть / В. Січинський. – Львів : Видавнича кооператива «Червона Калина», 1938. – 210 с.

304. Сиротство как социальная проблема : монография / [под общ. ред Л. И. Смагиной]. – Минск : Універсіцецкас, 1999. – 215 с.

305. Скубашевська О. Необхідність і реалії інноваційного розвитку освіти / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 30-37.

306. Словник іншомовних слів / [за редакцією члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука]. – К. : Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.

307. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1081 с.

308. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного і напівінтернатного типу / В. Г. Слюсаренко. – К. : Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1996. – 412 с.

309. Смеричевская С. В. Макроэкономические аспекты формирования управленческих стратегий в инновационном развитии системы образования Украины / С. В. Смеричевская // Стратегія інноваційного розвитку системи

вищої освіти України : матеріали міжнародної науково-практичної конференції ; голов. ред. С. В. Смеричевська. – Донецьк : Кальміус, 2007. – С. 8-15.

310. Смеричевська С. Стратегічні напрями розвитку вищого навчального закладу в умовах трансформації економіки України / С. Смеричевська // Схід. – 2008. – № 7 (91). – С. 41-46.

311. Смірнов О. Ньюанси сирітства / О. Смірнов // Освіта. – № 3. – 2001. – С. 1-6.

312. Солодовников В. В. Социально дезадаптированная семья в контексте общественного мнения / В. В. Солодовников // Социологические исследования. – 2004. – № 6. – С. 76-85.

313. Сорока-Росинский В. Педагогические сочинения / В. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.

314. Сорока-Росинский В. Школа Достоевского / В. Сорока-Росинский. – М. : Знание, 1978. – 39 с.

315. Соціалізація особистості / [за ред. Капської А.]. – К. : ІЗМН, 1998. – Ч. 1. – 303 с.

316. Социальные проблемы сиротства / [под ред. И. Дементьева]. – М. : Институт социологии РАН, 1992. – 157 с.

317. Соціальна філософія : Короткий енциклопедичний словник / [за заг. ред. В. П. Андрущенко, М. І. Горлача]. – К.-Х. : Рубікон, 1997. – 397 с.

318. Социальная философия : учебник / [под общей ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлача]. – К.-Х. : Рубікон, 2001. – 736 с.

319. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування : державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005 року / Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту, Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді. – Офіц. вид. – К. : ДІРСМ, 2006. – С. 44.

320. Соціально та медико-біологічні особливості життєдіяльності дітей і дорослого населення, які постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС : навч-метод. посібник – монографія / [Завацький В., Грейда Б., Зимовін А., Павлів Л., Чижик В.]. – Луцьк : [Б.в.], 1994. – 152 с.

321. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.

322. Сперанський С. Некоторые из учреждений общественного благоустройства в Западной Европе : Отчет / С. Сперанський. – М. : Педагогика, 1995. – 151 с.

323. Стан материнства і дитинства в Україні. Проблеми перехідного періоду. Аналіз ситуації / [Палій О., Артамонов Л., Заїка В., Єременко Г., Каріна Н., Олексейко М.]. – К. : ЮНІСЕФ, 1996. – 123 с.

324. Становлення особистості: 10 років праці: здобутки і перспективи / [редкол. : О.В. Сухомлинська та ін. ; АПН України ; Інститут проблем виховання]. – Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Т., 2007. – 211 с.

325. Статистика України. – Харків : Вид-во ЦСУ УРСР, 1924. – № 46. – Вип. 1. – С. 8.

326. Статистична звітність Міністерства освіти УРСР за 1965 р. та 1991 р.

327. Стенографический отчет. XX съезд КПСС. – М. : Госполитиздат, 1956. – 112 с.

328. Сунцов Н. С. Управление общеобразовательной школой: Вопросы теории и практики / Н. С. Сунцов. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.

329. Сухомлинська О. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-і роки / О. Сухомлинська // Рідна школа. – 1992. – № 2. – С. 3-7.

330. Сухомлинський О. Вибрані твори : [в 5 т.] / О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 3. : Народження громадянина. – 1977. – 654 с.

331. Сучасна соціальна філософія: курс лекцій : [у 2 т.] / [В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко ; Укр. академія політ, наук]. – К. : Генеза, 1993. – Т.1. – 256 с.

332. Творческое наследие А. С. Макаренко и современная школа : Тезисы докладов и сообщений на респ.научно-прак.конф., посв. 100-летию со дня рождения педагога. – К., 1988. – 339 с.
333. Ткаченко В. Умови діяльності соціального педагога в школі-інтернаті як джерело підвищення ефективності соціалізації вихованців / В. Ткаченко // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 5-9.
334. Токарук Л. Організаційно-адаптивне управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах-інтернатах: авторореферат дисертації канд. пед. Наук: 13.00.01 / Токарук Л. – Київ, 2007. – 21 с.
335. Українська РСР в цифрах. – К. : Вид-во ЦСУ УРСР, 1962. – С. 186-201.
336. Ульянов А. В. Основні проблеми соціального сирітства / А. В. Ульянов // Україна молода. – № 22. – 2001. – С. 10-13.
337. Ушинский К. Педагогические сочинения : [в 6 т.] / К. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 354 с.
338. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори / К. Ушинський. – К. : Радянська школа, 1983. – 324 с.
339. Федосєєва Р. Симптоми хворого суспільства: діти-сироти при живих батьках / Р. Федосєєва // Ранок. – 1995. – № 4. – С. 8-10.
340. Філіппов О. Розвиток радянської школи УРСР у період першої післявоєнної п'ятирічки / О. Філіппов. – К. : Радянська школа, 1957. – 108 с.
341. Философия в вопросах и ответах : учеб. пособ. / [Е. В. Зорина, Н.Ф.Рахманкулова и др. ; под ред. А. П. Алексеева, Л. Е. Яковлевой]. – М. : Велби, Проспект, 2008. – С. 301.
342. Філософія та методологія гуманітарної освіти на початку ХХІ століття / [М. П. Лукашевич, В. П. Андрущенко, М. І. Бойченко, Г.В.Онкович] // Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 11-72.
343. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – 541 с.

344. Філософський словник соціальних термінів / [В. П. Андрущенко, Т.В. Андрущенко, В. Г. Антоненко ; за заг. ред. В. П. Андрущенка]. – К.- Х. : «Корвін», 2002. – 672 с.
345. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред УРЕ, 1986. – 800 с.
346. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу / [Л. В. Канішевська кер. авт. кол.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 172 с.
347. Фролов А. История создания «детских деревень» семейного типа / А. Фролов, Ю. Трушина // Социальная педагогика. – 2004. – № 1. – С. 29-31.
348. Фролов П. Т. Школа молодого директора / П. Т. Фролов. – М. : Просвещение, 1988. – 223 с.
349. Хоффман Х. Г. Новые формы финансирования, гарантирующие равное образование для всех, и развитие системы платного образования [Електроний ресурс] / Х. Г. Хоффман // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 4. – Режим доступа: <http://umj.ru/index.php/pub>.
350. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ (ЦДАВО України). . – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 77. – Арк. 56.
351. ЦДАВО України. - Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 162. – Арк. 90.
352. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 200. – Арк. 29-30.
353. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 212. – Арк. 13.
354. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 215. – Арк. 186.
355. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 340. – Арк. 13.
356. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 605. – Арк. 54.
357. ЦДАВО України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Од. зб. 843. – Арк. 13.
358. Чепелев В. Розвиток педагогічної науки на Україні / В. Чепелев // Рад. школа. – 1967. – № 11. – С. 4-7.
359. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічна робота з учнями шкіл-інтернатів / Ю. І. Чернецька // Вісник Запорізького національного

університету. – 2005. – № 1 Педагогічні науки. – С. 116-120.

360. Черниш А. П. Управління навчально-виховним процесом у гімназії : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01. / А. П. Черниш. – К., 1995. – 211 с.

361. Черноусова Н. М. Формування самоврядувальних дій старшокласників спеціальної школи-інтернату / Н. М. Черноусова // Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. – 2007. – Педагогічні науки. – № 119. – С. 144-149.

362. Чорнобиль: проблеми здоров'я населення : Збірник документів і матеріалів : [у 2 кн.]. – К. : Інститут історії України НАН України, 1995. – Кн. 1. – 260 с.

363. Чорнобиль: проблеми здоров'я населення : Збірник документів і матеріалів : [у 2 кн.]. – К. : Інститут історії України НАН України, 1995. – Кн. 2. – 240 с.

364. Чугаєвський В. Г. Молодіжна політика й соціальна робота : навчальний посібник / В. Г. Чугаєвський. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 127 с.

365. Худоминский П. В. Основы внутришкольного управления / П. В. Худоминский. – М. : Педагогика. – 1987. – 186 с.

366. Шакуров Р. Х. Социально-педагогические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

367. Шароватова О. П. Підготовка гувернерів: історія та сучасність / О. П. Шароватова // Збірник наукових праць кафедри педагогіки Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2006. – Т. 17. – С. 426-435.

368. Шаркунова В. В. Соціальне управління та концепції педагогічного менеджменту в загальноосвітніх закладах : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.11. / В. В. Шаркунова. – К., 1998. – 170 с.

369. Шацкий С. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / С. Шацкий. – М. : Педагогика, 1969. – Т. 1. – 253 с.

370. Шацкий С. Избранные педагогические сочинения : [в 2 т.] / С. Шацкий ; под ред. Н. Кузина, М. Скаткина, В. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.
371. Шашло Т. Розвиток народної освіти в Київській області за 40 років / Т. Шашло // Радянська школа. – 1957. – № 12. – С. 11-12.
372. Шеремет М. К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М. К. Шеремет // Корекційна педагогіка. Вісн. Української асоціації корекційних педагогів. – 2007. – № 1. – С. 101-103.
373. Шипицина Л. М. Психология детей-сирот : учеб. пособие / Л. М. Шипицына. – Спб. : С.-Петербур. ун-т, 2005. – 217 с.
374. Школа життєтворчості особистості : науково методичний збірник / [ред.кол. В.Доній (голова), Г. Несен, І.Єрмаков та ін.]. – К. : УСДО, 1995. – 480 с.
375. Шость Н. В. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків / Н. В. Шость, М. К. Козир ; Служба у справах неповнолітніх Харківської обл. держ. адміністрації. – Харків : [Б.в.], 1995. – 63 с.
376. Щоголева Л. О. Реалізація моделі формування управлінської компетентності керівників закладів освіти [Електронний ресурс] / Л. О. Щоголева. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/peddysk/2008_05/schogoleva.pdf.
377. Ющенко В. Освітні перспективи України: Виступ Президента України Віктора Ющенка / В. Ющенко // Голос України. – 2008. – 26 вер.(№183). – С. 4.
378. Ямбург Е. Разработка й запуск новой модели школы: первые шаги / Е. Ямбург // Народное образование. – М. – 1991. – № 2. – С. 17-31.
379. Яременко О. О. Перший досвід влаштування в Україні прийомних сімей тимчасового перебування для дітей сиріт з функціональними обмеженнями / О. О. Яременко, Р. Я. Левін // Український соціум. – 2004. – № 2 (4). – С. 85-97.

380. Ярмаченко Н. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренко : кн. для учителя / Н. Ярмаченко. – К. : Радянська школа, 1989. – 189 с.

381. Ярская-Смирнова Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. – 2003. – № 5. – 147 с.

382. Яскал Л. М. Розвиток в Україні системи опіки дітьми з особливими потребами / Л. М. Яскал // Наукові записки НаУКМА. – К., 2000. – Т. 18. Соціологічні науки. – С. 56-61.

383. Ariès P. Histiria dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach, przeł. Maryna Ochab, Wydawnictwo Marabut, Gdańsk 1995, s. 14 – 15.

384. Bogusz J. Problemy edukacji młodzieży i dorosłych w warunkach transformacji. – Lublin. – 1993. – 200 s.

385. Kozak S. Sieroctwo społeczne. – Warszawa, 1986, 336 s.

386. Stojanowska W. Ojcostwo prawne a ojcostwo biologiczne, IWZZ, Warszawa, 1985. – 127 s.

387. Winiarz J, Piątkowski J. System prawa rodzinnego i opiekuńczego, Ossolineum, Wrocław 1985. – s. 72.