

тексту; чіткого формулювання мети дослідження; об'єктивності, яка, серед іншого, досягається фіксацією і врахуванням характеристик комунікацій в усіх обраних для дослідження матеріалах; правильно визначеної вибірки дослідження. Процедура контент-аналізу має складатися із послідовності точно визначених дій, що дасть можливість перевірки результатів іншими дослідниками; одиниці аналізу мають бути чіткими й визначеними, не допускати різнотлумачення.

Контент-аналіз складається із таких етапів: формулювання мети і завдань дослідження, визначення об'єкту і предмету, аналіз наявних гіпотез з даної проблематики; визначення вибірки; вичленовування автономних змістовних частин тексту (символів-згадувань), що містять у собі властивості сенсу всього тексту; обрання адекватного принципу підрахунку символів-згадувань, визначення співставної за обсягом мінімальної одиниці тексту, яка вважатиметься достатньою для фіксації в ній наявності або відсутності символів-згадувань; створення придатної для завдань даної роботи матриці дослідження, найчастіше у вигляді таблиці або комп'ютерної бази даних; підрахунок кількості символів-згадувань та супутньої отриманої інформації, що цікавить дослідника, у всьому аналізованому масиві інформації; узагальнення, структуризація, класифікація і групування отриманих даних, встановлення взаємозв'язків між символами-згадуваннями і їх характеристиками, формулювання висновків.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Gerbner G.* Cultural Indicators: the Case of Violence in Television Drama // *The Annals of American Academy of Political and Social Science.* – 1970. – Vol. 388. – March.
2. *Lasswell H. D.* Propaganda Technique in the World War. – New York, 1927.
3. *Berelson B.* Content Analysis in Communication Research. – Glencoe : Free Press, 1952.
4. *Ядов В.* Методология и процедуры социологических исследований. – Тарту : ТГУ, 1968. – 281 с.
5. Рабочая книга социолога / отв. ред. Г. Осипов. – М. : Наука, 1976. – 511 с.
6. *Пэнто Р., Гравитц М.* Методы социальных наук. – М. : Прогресс, 1972. – 608 с.
7. *Федотова Л.* Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М. : Научный мир, 2001. – 214 с.
8. *Соковнин В.* Об объективности исследования в контент-анализе // *Методологические и методические проблемы контент-анализа (Тезисы докладов рабочего совещания социологов)* / АН СССР. Институт

- социологических исследований ; отв. ред. А. Здравомыслов. – М.-Л., 1973. – Вып. 1.
9. *Костенко Н., Иванов В.* Досвід контент-аналізу: моделі та практики: Моногр. – К. : Центр вільної преси, 2003. – 200 с.
 10. *Lerner D., Pool I., Lasswell H.D.* The Comparative Analysis of Political Ideologies // *Public Opinion Quarterly.* – 1951-1952. – Vol.15. – Winter.
 11. *Почепцов Г.* Теория коммуникации – К. : Ваклер, 2001. – 656 с.
 12. *Kaysers J.* Le quotidien francais. – Paris : A. Colin, 1963.

Хилько М. Н. Контент-анализ в журналистике: принципы, условия, требования, этапы метода.

В статье анализируются принципы, условия, требования и этапы контент-анализа как метода исследования в журналистике.

Ключевые слова: журналистика, методология, контент-анализ.

Khylyk M. M. Content analysis in journalistic researches: principles, conditions, requirements, stages of the method.

The article analyzes the principles, conditions, requirements and stages of content analysis as a method in journalistic researches.

Keywords: journalistic researches, methodology, content analysis.

Покась В. П.

ОСНОВНІ ЕКЗИСТЕНЦІАЛІ ІНТЕРНАТНОЇ ОСВІТИ

Аналізуються основні історичні сутності інтернатної освіти, показується її далеко ще не вичерпані можливості, обґрунтовуються перспективи подальшого розвитку та функціонування.

Ключові поняття: освіта, дитина з особливими потребами, зайнятість, рівні можливості, інтернатна освіта.

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. Різка заміна їх іншими закладами нам видається поспішною, не продуманою.

Мета статті – проаналізувати історичну сутність інтернатної освіти та обґрунтувати перспективи її подальшого розвитку.

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 [1, 21].

В Україні ідея правового захисту дітей, що залишилися без батьків, зародилася ще у Київській Русі: у “Руській Правді” вперше з'явилось поняття “опіка”. Так, у ст. 99 йдеться про те, що після смерті батька опікуном малих дітей стає хтось з найближчих родичів або вітччм, 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 [2, 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. було приєднано більшу частину 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. Водночас було дозволено брати сиріт як найманців або утриманців у заможні родини.

У X–XIV ст. 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 сирітство було

неоднорідним. Воно охоплювало як дітей-сиріт, які втратили батьків, так і соціальних сиріт, 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 [2, 18-19].

Головний елемент Виховного будинку – праця. Сиротам слід було готуватись “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 створювати 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, телеграфістів, 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 [3], наприкінці XIX ст. в Росії налічувалося 14854 благодійних товариств і закладів, переважно в Європейській частині, в т.ч. на Україні, 37,5% їх були приватними. Однак майже всі ці заклади знаходилися у містах та інших великих поселеннях [4, 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 відомству, 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 ХХ ст. 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 ХХ ст.

У 1917 році усі притулки й сирітські будинки новий радянський Уряд перетворив на державні і передав під керівництво Народного комісаріату соціального забезпечення. 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, і 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 [1, 21].

За роки Великої Вітчизняної війни їх чисельність значно збільшилась. На кінець 1945 року лише дітей загиблих фронтовиків нараховувалося понад 17 тисяч, для яких було додатково відкрито 120 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 залишилися 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 1959–1965 роки усі дитячі будинки були реформовані на школи-інтернати [5].

Новий пік соціального сирітства припав на кінець 80-х-початок 90-х років. 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 залишилися без батьківського піклування, а саме: бездоглядні та безпритульні діти, малолітні бомжі, діти-жебраки.

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 як 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 [6, 15].

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

Суть нинішнього періоду полягає в тому, що він має перехідний характер. Його часова протяжність залежить від багатьох факторів і сьогоднішня інтернатна освіта переживає один із найскладніших періодів у 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 нового типу:

– охоплення освітою всіх без виключення 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 галузі освітньої компетенції;

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

– підготовка спеціалістів, які сприймуть нову систему [7, 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 розстановка педагогічних кадрів, розпорядок роботи школи-інтернату, комплектування її вихованцями тощо);

– 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 тощо);

– організація спільної виховної роботи школи-інтернату, сім'ї та громадськості [8, 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.

Другий 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 та фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку...” [9, 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 [10] 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.

Наразі 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 України реформувати діяльність психолого-медико-педагогічної консультації. Після прийняття даного законопроекту Міністерством освіти і науки України та Київським обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних кадрів розроблятимуться і публікуватимуться 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 такої інтеграції [11, 24-29; 12, 45], котрі заслуговують на особливу увагу.

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 всеодно, недоліки такої системи виховання очевидні на рівні особистості. Як свідчать дослідники [13, 38], для вихованців установ інтернатного типу характерно відставання в наступному:

а) в 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 с початку, його потрібно заслужити), сприяє формуванню підвищеної емоційної залежності дитини від оцінок дорослого що, в свою чергу, блокує розвиток автономності, ініціативності.

б) в 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 вузькій замкнутій групі однолітків, не маючи можливості обирати іншу. Така безумовна віднесеність часто призводить до розвитку невротичного механізму злиття з групою.

в) в емоційно-вольовій сфері

Емоційно-вольова сфера дитини-сироти характеризується:

– заниженим фоном настрою;

– бідною гамою емоцій;

– одноманітністю емоційно-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 емоційного 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 [13, 40].

Ось перелік типових проблем, з якими стикається випускник інтернатної установи (за результати фокус груп м. Переяслав-Хмельницький, м. Б. Церква, Бровари) [13, 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 родинних випускників інтернатних закладів; викривлене розуміння сімейних цінностей; неготовність повернення на закріплену з ними житлову площу, де проживають батьки або родичі зі шкідливими звичками; неготовність родичів, сусідів прийняти дитину після інтернату; відсутність житла; ізоляваність, відсутність порадики в складній життєвій ситуації тощо.

Незважаючи на всі зусилля працівників інтернатних установ, необхідно визнати, що в умовах інтернату не можливо 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 не доступним. 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 єдино можливою формою її утримання, наприклад, якщо дитина-інвалід з глибокою розумовою відсталістю у стадії ідіотії, 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 [15, 44].

Із всього зазначеного вище 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'єкт-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, частою зміною дорослих, регламентацію дій, що знижує

самостійність і активність підлітків [16, 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.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Егошина В. Н.* Из истории призрения и социального обеспечения / В. Н. Егошина, Н. В. Ефимова // *Право України*. – 2001. – № 8.
2. *Горикова Е. А.* Воспитательные дома и приюты в Российской империи // *Педагогика*. – 1995. – № 1. – С. 17–21.
3. *Ван Путерен М. Д.* Исторический обзор презрения внебрачных детей и подкидышей и настоящее положение этого дела в России и других странах / под ред. В. Ф. Киршбаума. – Санкт-Петербург, 1910.
4. *Петрова А. В.* Сиротство как социальное явление во второй половине XIX – начале XX века (по материалам Тверской губернии) : автореф. дис. ... канд. истор. наук : 07.00.02 / Тверской гос. ун-т. – Тверь, 2007. – 18 с.
5. *Беляков В. В.* Сиротские детские учреждения России: исторический очерк : монография. – М. : Дом, 1993. – 146 с.
6. Запобігання інституціоналізації дітей раннього віку. Інноваційні технології соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей : методичний посібник / за заг. ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрович. – К. : Століття, 2008. – С. 15.
7. *Шеремет М. К.* Проблеми та перспективи спеціальної освіти // *Корекційна педагогіка. Вісн. Української асоціації корекційних педагогів*. – 2007. – № 1. – С. 23.
8. *Наточій А. М.* Загальноосвітні школи-інтернати у сучасному освітньому просторі України // *Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. Педагогічні науки*. – Т. 50. – Вип. 37. – 1999. – С. 100.
9. Закон України “Про охорону дитинства” // *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. – 2001. – № 30. – С. 142.
10. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів // *Збірник нормативно-правових актів України щодо діяльності центрів реабілітації дітей з функціональними обмеженнями* / екл. *Крижанівський В., Сварник М., Скрипка Н.* та ін. – К. : Соцінформ, 2004. – С. 29-30.

11. *Ольсен Х.* “Включенное” образование – стратегия для достижения образования для всех // Актуальные проблемы интегрированного обучения. – М., 2001. – С. 24-29.
12. *Малофеев Н. Н.* Перспективы развития учебных заведений для детей с особыми образовательными потребностями // Начальная школа. – 2000. – № 2.
13. *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.
14. *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 // Соціальна педагогіка: теорія та практика : наук.-метод. журнал Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2008. – № 4.
15. 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. – К., 2006.
16. Психологічні особливості розвитку особистості дитини в умовах інтернатного закладу : метод. реком. / упоряд. *О. Г. Антонова-Турченко.* – РНМК. – К., 1992. – 42 с.

Покась В. П. Основные экзистенциалы интернатного образования.

Анализируются основные исторические сущности интернатного образования, показываются его неисчерпаемые возможности, обосновываются перспективы дальнейшего развития и функционирования.

Ключевые слова: образование, ребенок с особенными потребностями, занятость, уровни возможностей, интернатное образование.

Pokas' V. P. Main Existentialists of Boarding Education.

Main historical cores of boarding education are analysed. Its far not used possibilities are shown. Further functioning and perspectives of its existence and development are based.

Keywords: education, handicapped child, activity, equal possibilities, boarding education.

Надибська О. Я.

**ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОГО
ОСВІТНЬОГО ПРОЕКТУ УКРАЇНИ**

Аналізуються пріоритети сучасного освітнього українського проекту та надаються рекомендації щодо його перспективного розвитку. Саме молода, освічена особистість є визначальним нарізним фактором розвитку й формування будь-яких соціальних та освітніх, наукових пріоритетів у сьогоденні та майбутньому.

Ключові слова: пріоритети, гуманізм, інтелектуальний пошук, інновації, свобода навчання.

Україна, згідно з визнанням більшості провідних фахівців з усього спектру гуманітарних питань, в добу новопосталої століття й тисячоліття вступила у якісно новий етап власного розвитку. Йдеться не лише про загальноцивілізаційні виміри суспільного розвитку народу та держави, не лише про те, що ціннісно-сміслові парадигми культурного розвитку українського народу дедалі більше тяжіють до європейських цінностей та оформлюються саме в контексті світових гуманітарних пошуків гуманістичного суспільства, соціально-правових його пріоритетів, але й про те, що українське смислове та буттєве поле дедалі більше набуває ознак, характерних для спільного для всіх соціально-культурних проектів європейського мислення. Висловлюючись дещо інакше – з соціально-філософської точки зору мусимо констатувати якісну зміну свідомості, свого роду новітню світоглядну панораму тектонічних зсувів в усіх вимірах української соціально-історичної реальності.

Основною проблемою даного дослідження є те, що нові покоління, які народилися й сформувалися в Україні після здобуття нею незалежності мають зовсім інше, багато в чому несхоже до своїх попередників з інших поколінь українців, соціально-психологічне “обличчя”, мають в основі свого світогляду низку культурних, ідеологічних, соціальних пріоритетів, які є багато в чому відмінними від близьких до них за часом поколінь українців, але є набагато ближчими до пріоритетів та завдань, що їх ставить для досягнення молодь багатьох європейських країн.

У цій роботі автор спирається на дослідження Поля Рікера, Маргарет Тетчер, Григорія Ващенко, Павла Халебського, Степана Ярмуса та інших, які вказують на те, що важливим є саме бачення особистості молодої людини, важливими є ті пріоритети, що їх вона