

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису**

КАРПЕНКО ОРЕСТА ЄВГЕНІВНА

УДК 376.64(091)(438)«XX/XXI»

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ОПІКИ НАД ДІТЬМИ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ПОЛЬЩІ
(XX – початок XXI ст.)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

**Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело _____ О.Є. Карпенко**

**Науковий консультант – Скотна Надія Володимирівна,
доктор філософських наук, професор**

Дрогобич – 2018

АНОТАЦІЯ

Карпенко О.Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Міністерство освіти і науки України, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2018.

На підставі теоретичного аналізу понятійно-термінологічного апарату, різних концепцій, теорій та науково-методичних підходів доведено, що опіка над дітьми розглядається як складний нелінійний процес, в якому відображено особливості розвитку польської педагогіки та опікунсько-виховної практики; соціально-педагогічний феномен, для якого характерна наявність комплексу концепцій, термінології; міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими науками, не належить до чітко визначених.

Сформульовано визначення «опіка над дітьми»: у *широкому* значенні – це забезпечення дітям необхідних умов для задоволення їхніх потреб у повсякденному житті, надання соціально-терапевтичної допомоги опікунсько-виховними та освітніми установами, відповідальність дорослого за долю тих, хто її отримує; у *вузькому* – це діяльність дорослих, спрямована на задоволення базових потреб дитини, яка опинилася у скрутній життєвій ситуації, створення психолого-педагогічних умов для формування особистості. Визначено також зміст теоретичного конструкту «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічного феномену у двох значеннях: *широкому* (новелізація соціальної опіки (ширше політики) щодо вироблення загальної стратегії опіки над дітьми в усіх опікунсько-виховних закладах, освітніх установах, інституціях позашкільної освіти тощо) і *вузькому*

(новелізація опікунсько-виховної діяльності для задоволення потреб дітей, пов'язаних з розвитком різноманітних сфер особистості).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

– на основі наукових підходів (гуманістичний, антропологічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, конкретно-історичний, культурологічний, герменевтичний, парадигмальний, синергетичний, феноменологічний, наративний) здійснено цілісний ретроспективний аналіз й узагальнення змісту і форм опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі як складного діалектичного процесу, в якому відображено особливості розвитку теорії опіки та опікунської практики у всіх взаємозв'язках і взаємозалежностях, схарактеризовано її методологічний, теоретичний, технологічний концепти;

– сформульовано визначення понять «опіка над дітьми» та «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічних феноменів у вузькому і широкому педагогічному значеннях;

– виявлено основні групи детермінант розвитку опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду: *суспільно-політичні* (правове регулювання опікунської діяльності, розробка нормативно-правової бази, введення питань опіки і права дитини на опіку у зміст Конституції, розробка законодавчих актів з проблем опіки і допомоги сім'ям, загрозливі суспільні явища, війни, катаклізми, творення державної системи опіки, глобалізація та регіоналізація, євроінтеграційні процеси); *соціально-економічні* (економічні кризи, боротьба за виживання, сирітство, злиденність, жебрацтво, безпритульність, безробіття, міграція батьків, епідемії, суспільні і господарські зміни, створення можливостей для організації сімейних та інституційних форм опіки, соціальний захист дітей); *культурно-освітні* (культура, національні традиції, освітні реформи, етнопедагогічні засади опіки і виховання дітей, добродійна діяльність благодійних товариств, пошук інституційних та сімейних форм опіки над дітьми і їх удосконалення, зародження опікунсько-

виховних концепцій та їх впровадження, опікунсько-виховна діяльність освітніх установ та позашкільних інституцій, підготовка дітей до самостійного життя й вибору професії, забезпечення права сиротам на опіку, навчання, освіти, становлення і розвиток опікунської педагогіки);

– розроблено періодизацію розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі у визначених хронологічних межах, характеристика змісту кожного з них здійснюється відповідно до обраних критеріїв (ставлення до дитини як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу, специфіка осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності, становлення і розвиток опікунської педагогіки, пов'язаної з аксіологічним контекстом): *перший* (1900 – 1918) – накопичення педагогічного досвіду у сфері опіки над дітьми; *другий* (1918 – 1939) – кристалізація опікунсько-виховної діяльності з дітьми та її теоретичне осмислення; *третій* (1939 – 1944) – згортання педагогічної практики опіки над дітьми; *четвертий* (1944 – 1973) – удосконалення методологічних та теоретико-методичних засад опіки над дітьми; *п'ятий* (1973 – 2004) – утвердження опікунської педагогіки як тривимірного феномену (галузь педагогічної науки, навчальна дисципліна, освітня спеціальність); *шостий* (2004 – 2017) – інтенсивного реформування концептуальних засад опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі у контексті євроінтеграційних процесів;

– розкрито інституційне утвердження опікунської педагогіки у Польщі, доробок польських науковців у галузі теорії й методології опікунської педагогіки, теорії міжлюдської опіки, теорії та практики опікунського виховання, досліджено й теоретично обґрунтовано модель опікуна-вихователя;

– схарактеризовано особливості становлення і трансформації сімейних та інституційних форм опіки над дітьми, розкрито теоретико-методичні засади опіки над дітьми у СОС-дитячих містечках, різних типах опікунсько-

виховних установ, школі та позашкільних інституціях Польщі ХХ – початку ХХІ ст.;

– визначено прогресивні ідеї польського досвіду опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці та запропоновано можливості їх використання в українському соціумі.

Удосконалено й розширено наукові уявлення про понятійно-термінологічний апарат з проблеми опіки над дітьми у Польщі, про опікунську педагогіку як нову спеціалізацію, наукову і навчальну дисципліну, яка володіє чітко визначеним категоріальним апаратом; поглиблено внесок польських педагогів у розвиток теорії та практики опіки над дітьми.

Подальшого розвитку набули розробка методологічних засад вивчення теорії та практики опіки над дітьми, систематизація історіографії досліджуваної проблеми, трактування змісту основних понять дослідження, педагогічного інструментарію опікунсько-виховної діяльності освітніх установ Польщі у досліджуваний період, а також механізми використання історико-педагогічного досвіду опіки над дітьми у підготовці майбутніх педагогів в університетах України.

До наукового обігу введено значний масив джерел з проблеми опіки над дітьми у Польщі, опікунської практики польських педагогів та громадських діячів, матеріали досліджень польських науковців, що сприятиме створенню цілісної картини про розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що обґрунтовані у ході наукового пошуку основні наукові положення та висновки знайшли практичне втілення у процесі професійної діяльності автора, під час викладання теоретичного матеріалу і проведення семінарських занять з навчальних дисциплін «Опіка над дітьми», «Історія педагогіки», «Історія дошкільної педагогіки», «Теорія і практика виховання»,

«Порівняльна педагогіка», «Методика соціально-виховної діяльності у позаурочний час».

За матеріалами дослідження розроблено й апробовано навчально-методичний комплекс «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», який включає програму авторського курсу для студентів педагогічних спеціальностей «Опіка над дітьми у Польщі», навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)».

Матеріали дослідження можуть знайти подальше застосування під час вивчення актуальних питань опіки і виховання дітей, при проведенні педагогічної практики, у виховному процесі дитячих будинків, СОС-дитячих містечок, у закладах вищої освіти під час читання лекцій, написання навчальних і навчально-методичних посібників, довідників з історії опікунської педагогіки та теорії виховання. Отримані у процесі дослідження дані, фактологічні матеріали, узагальнені й систематизовані положення і висновки можуть бути використані при підготовці праць теоретико-методологічного характеру, розробці методичних рекомендацій для педагогів України.

Актуалізовано аксіологічний вимір педагогічної теорії та практики опіки над дітьми у Польщі, запропоновано можливості використання польського досвіду в українському соціумі: визнання дитини як повноправного суб'єкта виховання, її інтересів та потреб, які мають бути у центрі взаємовідносин вихователя і дитини; захист прав дитини і провідних засад побудови системи опіки над дитиною; підтримка дітей-сиріт до початку самостійного життя, їхньої активності у знаходженні для себе місця у сучасному суспільстві; опертя виховної системи на довіру до дитини, віру в її власні сили, на співпрацю, справедливість і самоврядування; віра у сили і можливості виховної діяльності, значні перспективи і її результативність; поширення польської моделі прийомних сімей; створення сімейної

атмосфери, де присутні сімейне тепло, добре самопочуття дитини; наповнення нового змісту опіки над дітьми у сімейних будинках дитини і змісту підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми та ін.

Ключові слова: опіка над дітьми, опікунська педагогіка, потреби дитини, теорія міжлюдської опіки, опікун-вихователь, сімейні форми опіки, інституційні форми опіки, опікунсько-виховні установи, Польща.

Karpenko O.Ye. Development of children's custody in the educational theory and practice of Poland (the XX - the early XXI centuries). – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.01 – General Pedagogics and History of Pedagogy.

Ministry of Education and Science of Ukraine, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2018.

On the basis of theoretical analysis of concepts and terms, theories, scientific and methodological approaches, etc. it has been proved that children's custody is viewed as a complex nonlinear process which reflects the peculiarities of Polish pedagogy and custodial practice development; a socio-pedagogical phenomenon, equipped with a set of concepts and terminology; a multidisciplinary phenomenon, which unites the conceptual apparatus of the historical-pedagogical science with other sciences and lacks clear definition.

The definition of «children's custody» has been formulated: in the *broad* sense, it is creation of favorable conditions for children to meet their everyday needs, provision of socio-therapeutic assistance by children's custody and educational institutions, adult responsibility for children's well-being; in the *narrow* sense, it is the activities of adults, aimed at satisfying basic needs of children facing difficult life situations, creating a favorable psychological and learning environment for the all-round development of an individual. The content

of the theoretical construct «development of children's custody» as a historical and pedagogical phenomenon has been determined in two dimensions: *broad* (the advancement of social care (or, more broadly, policy) with further elaboration of a general strategy on children's custody to be implemented in all children's custody institutions, educational establishments, out-of-school education, etc.), and *narrow* (innovation of custodianship and educational activities in order to meet the needs of children in various spheres of personality development).

The **scientific novelty** and the **theoretical value** of the results obtained lie in the fact that for *the first time*:

- on the basis of scientific approaches (humanistic, anthropological, axiological, systemic, activity-based, factual historical, cultural, hermeneutic, paradigmatic, synergetic, phenomenological, narrative) a holistic retrospective analysis and generalization of the content and forms of children's custody in the educational theory and practice of Poland and its dialectical nature has been completed; this analysis reflects evolution of the custodianship and guardianship theory taking into account its interconnections and interdependencies; the methodological, theoretical, and technological concepts of children's custody have been characterized;

- the broad and narrow definitions of such historical-pedagogical concepts as «children's custody» and «development of children's custody» have been formulated;

- the main groups of determinants of the children's care and custody development in Poland during the investigated period have been singled out: *socio-political* (legal regulation of custodianship, development of the regulatory framework, introduction of custodianship matters and children's rights protection laws to the Constitution, drafting legislation on children's custody issues and assistance to families facing threatening social phenomena, such as wars and cataclysms, creation of the national system of child care, globalization and regionalization, European integration processes); *socio-economic* (economic crises, poor living conditions, orphanhood, poverty, begging, homelessness,

unemployment, parents' migration, epidemics, social and economic changes, establishment of family-based and institutional forms of care, social protection of children); *cultural and educational* (culture, national traditions, educational reforms, ethno-pedagogical principles of custodianship and upbringing of children, charity work, improvement of institutional and family forms of children's care and custody, emergence of custodial and educational concepts and their implementation, custodianship and educational services of educational institutions and out-of-school centers, preparing children for independent life and future profession, ensuring orphans' rights to care, upbringing, education, formation and development of custodial pedagogy);

– the stages of the development of children's custody in the educational theory and practice of Poland of the designated period have been elaborated and determined; moreover, each stage has been analyzed against selected criteria (treating a child as a subject/object of the socio-pedagogical process, the specifics of comprehension of socio-political, cultural-historical, theoretical and methodological foundations of custodianship and upbringing, emergence and development of custodial pedagogy, its axiological context). Thus, the *first* stage (1900 – 1918) was the accumulating educational experience in the field of children's custody; the *second* (1918 – 1939) – crystallization and theoretical justification of custodianship and educational activities involving children; the *third* (1939 – 1944) – curtailing of children's custody activities; the *fourth* (1944 – 1973) – improving the theoretical and methodological principles of children's custody; the *fifth* (1973 – 2004) was marked by the establishment of custodial pedagogy as a three-dimensional phenomenon (a branch of pedagogy, an academic subject and an specialty); and finally, the *sixth* (2004 – 2017) has been the stage of active reformation of children's custody conceptual foundations in the educational theory and practice of Poland with reference to the European integration processes;

– the institutional establishment and approval of custodial pedagogy in Poland, Polish scholars' efforts in the theory and methodology of custodial pedagogy, the theory of interpersonal care, the theory and practice of custodial

education have been outlined; a teacher's job profile has been analyzed and substantiated in the context of custodial pedagogy tasks;

– peculiarities of emergence and transformation of family and institutional forms of children's custody have been highlighted, the theoretical and methodological principles of children's custody in SOS Children's Villages, different types of children's custody establishments, schools and extracurricular institutions in Poland in the XX – the early XXI centuries have been revealed;

– progressive ideas of Polish scholars on children's custody which constitute the basis of the educational theory and practice have been defined and the possibilities of their use in the Ukrainian society have been proposed.

The scientific comprehension of the concepts and terminology pertaining to children's custody issues in Poland has been *improved and expanded*; the interpretation of custodial pedagogy as a new specialization, scientific and academic discipline, which has a clearly defined nomenclature of categories, *has been justified*; the contribution of Polish teachers to the development of the theory and practice of children's custody has been thoroughly studied.

It has become possible to *further and deepen* the elaboration of methodological foundations of the theory and practice of children's custody; to more thoroughly *systematize* the historiography of the issue under analysis; to *provide* a more exhaustive interpretation of the major notions and concepts related to the study; *to justify* custodianship educational tools used by the educational institutions in Poland in the designated period of time and the mechanisms of effective application of children's custody historical-pedagogical experience for the training of future teachers in Ukrainian universities.

A large number of sources on the problem of children's custody in Poland, custodial experience of Polish teachers and public figures, research materials etc. *have been introduced into the scientific discourse*, which will help create a coherent picture of children's custody evolution in the educational theory and practice of Poland.

The **practical significance** of the results obtained in the course of the study lies in the fact that the research findings and conclusions have found their practical application in the author's professional activities, while teaching theoretical aspects and conducting seminars in the following subjects: «Children's Custody», «History of Pedagogy», «History of Preschool Pedagogy», «Theory and Practice of Education», «Comparative Pedagogy», «Methodology of Social and Educational Extracurricular Activities».

In accordance with the research materials and findings, a methodological complex «Theoretical and Methodological Principles of Children's Custody in Poland» has been developed and tested, including the author's course program for students majoring in pedagogy «Children's Custody in Poland», a textbook on «Children's Custody in Poland», a supplementary index «Children's Custody in Poland in Comparative Historical Retrospective (1900 – 2016)».

Materials of the research can be further used while studying the current issues of children's custody and education, arranging the teaching practice of students at schools, in the educational process of orphanages, SOS Children's Villages, while lecturing in higher and secondary educational institutions, writing scientific and methodological manuals, reference books etc. on the history of custodial pedagogy and the theory of education. The data obtained during research, facts, generalized and systematized conclusions can be used in the preparation of new theoretical and methodological works, the development of methodological recommendations for Ukrainian teachers.

The axiological dimension of the educational theory and practice of children's custody in Poland has been revisited, the ways of using Polish experience in the Ukrainian society have been proposed and are as follows: recognition of a child as a full-fledged subject of education with its interests and needs that have to underlie the relationship between an educator and a child; protection of children's rights and basic principles of building a child care system; support of orphans prior to independent life, encouraging the search for one's own place in the modern society; basing the educational system on trust and faith in

one's own strength, cooperation, justice and self-control; faith in the effectiveness of custody and the opportunities it offers; adoption of the Polish model of foster families; creation of a family-like atmosphere; readjusting the content of children's custody to the realities of family-type children's homes, updating of training programs designed for future custodian teachers etc.

Key words: children's custody, custodial pedagogy, child's needs, theory of interpersonal care, a custodian teacher, family forms of custody, institutional forms of custody, custody educational institutions, Poland.

Karpenko O.J. Rozwój opieki nad dziećmi w polskiej teorii i praktyce pedagogicznej XX – początku XXI wieku. – Naukowa praca kwalifikacyjna na prawach rękopisu.

Dysertacja służąca zdobyciu stopnia naukowego doktora nauk pedagogicznych w ramach specjalności 13.00. 01 – pedagogika ogólna oraz historia pedagogiki.

Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia Iwana Franki, Drohobycz, 2018.

Na podstawie analizy teoretycznej szerokiego aparatu pojęciowo-terminologicznego, różnorodnych koncepcji formalnych, teorii oraz formuł interpretacji metodologicznej wykazano, iż opieka nad dziećmi rozpatrywana jest jako istotny proces trudny, złożony i niełatwy do jednoznacznej interpretacji, w toku którego uwzględnione zostały specyficzne uwarunkowania rozwoju pedagogiki polskiej oraz praktyki opiekuńczo-wychowawczej; jako społeczno-pedagogiczny fenomen odznaczający się występowaniem całego kompleksu koncepcji teoretycznych i terminologicznych; także jako międzydyscyplinarny fenomen integrujący aparat pojęciowy nauk historyczno-pedagogicznych z innymi dziedzinami wiedzy, aczkolwiek nie należy to do zjawisk precyzyjnie zdefiniowanych.

Sformułowano pojęcie «opieka nad dziećmi» i poddano je wnikliwej analizie: w znaczeniu *szerokim* oznacza ono zabezpieczenie dzieciom niezbędnych warunków dla zaspokojenia ich potrzeb w zakresie życia codziennego, zapewnienia niezbędnej pomocy społecznej i terapeutycznej przy pomocy odpowiednich opiekuńczo-wychowawczych oraz oświatowych ustaw i przepisów, co jest równoznaczne z odpowiedzialnością człowieka dorosłego za losy tych, którzy opiece jego zostali powierzeni; w znaczeniu *wąskim* – to działalność dorosłych ukierunkowana na zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, które znalazło się w skomplikowanej sytuacji życiowej i zagwarantowania odpowiednich psychologiczno-pedagogicznych warunków dla rozwoju jego osobowości. Określono także treść konstruktu teoretyczno-terminologicznego «rozwój opieki nad dziećmi» jako zjawiska i zarazem fenomenu historyczno-pedagogicznego w dwojakim znaczeniu: w ujęciu *szerokim* (nowelizacja polityki społecznej (a szerzej polityki) w zakresie wypracowania strategii opieki nad dziećmi we wszystkich zakładach opiekuńczo-wychowawczych, placówkach edukacyjnych oraz instytucjach oświaty pozaszkolnej), a także w ujęciu *wąskim* (nowelizacja opiekuńczo-wychowawczej działalności dla zaspokojenia potrzeb dzieci, warunkowanych przez różnorodne potrzeby rozwoju ich osobowości).

Naukowa nowoczesność oraz teoretyczne znaczenie uzyskanych wyników badawczych polegają na tym, iż *po raz pierwszy*:

– opierając się na selektywnych podejściach metodologicznych (humanistycznym, antropologicznym, aksjologicznym, hermeneutycznym, systemowym, konkretno-historycznym, kulturologicznym, paradygmatycznym, synergetycznym, fenomenologicznym i narracyjnym) przeprowadzono celową retrospekcyjną analizę sformułowano uogólnienia co do treści i form opieki nad dziećmi w teorii pedagogicznej i praktyce edukacyjnej Polski jako procesu trudnego ukazując specyfikę rozwoju teorii opieki oraz praktyki opiekuńczej w ich rozmaitych uwarunkowaniach i zależnościach wzajemnych, opracowano charakterystykę metodologiczną, teoretyczną i technologiczną najważniejszych koncepcji;

– sformułowano określenia pojęć «opieka nad dziećmi» oraz «rozwój opieki nad dziećmi» jako fenomenu historyczno-pedagogicznego zarówno w wąskim, jak i szerokim pedagogicznym znaczeniu;

– wyświetlono także podstawowe grupowe determinanty rozwoju opieki nad dziećmi w Polsce w badanym okresie historycznym: *społeczno-polityczne* (uregulowania prawne działalności opiekuńczej, rozwój normatywno ustawodawczej bazy, wprowadzenie problemów opieki i prawa dziecka w treści Konstytucji, opracowanie aktów prawnych w zakresie opieki i pomocy rodzinom w procesie pojawiania się nieszczęśliwych zjawisk społecznych jak wojny, kataklizmy, tworzenie państwowego systemu opieki oraz zjawiska globalizacji i regionalizacji, procesy eurointegracyjne); *społeczno-ekonomiczne* (kryzysy gospodarcze, walka o przeżycie, sieroctwo, przestępczość, żebractwo, bezdomność, bezrobocie, emigracja rodziców, epidemie, rozmaite społeczne i gospodarcze przeobrażenia, tworzenie możliwości organizowania rodzinnych oraz instytucjonalnych form opieki, obrona socjalna dzieci); *kulturalno-oświatowe* (kultura, tradycje narodowe, reformy oświatowe, etnopedagogiczne zasady opieki i wychowania dzieci, działalność dobroczynna stowarzyszeń opiekuńczych, poszukiwanie instytucjonalnych oraz rodzinnych form opieki nad dziećmi i ich doskonalenia, powstawanie wychowawczo-opiekuńczych koncepcji oraz ich wprowadzanie w życie, działalność opiekuńczo-wychowawcza zakładów edukacyjnych i instytucji pozaszkolnych, przygotowanie dzieci do życia samodzielnego oraz zdobycia zawodu, zagwarantowanie sierotom prawa do opieki, nauczania, oświaty, rozwój i umacnianie pedagogiki opiekuńczej);

– opracowano i doprecyzowano periodyzację rozwoju opieki nad dziećmi w teorii i praktyce pedagogicznej Polski w konkretnych granicach chronologicznych, zaś charakterystyka każdego z nich jest opracowana zgodnie z przyjętymi kryteriami (uznanie dziecka za podmiot i przedmiot procesu społeczno-pedagogicznego, specyfika przemyślenia społeczno-politycznych, kulturalno-historycznych i teoretyczno-metodologicznych zasad działalności opiekuńczo-wychowawczej, rozwój pedagogiki opiekuńczej w związku z kontekstem

aksjologicznym): *pierwszy* (1900 – 1918) – gromadzenia doświadczeń pedagogicznych w zakresie opieki nad dziećmi; *drugi* (1918 – 1939) – krystalizacja działalności opiekuńczo-wychowawczej i jej teoretyczne dokumentowanie; *trzeci* (1939 – 1944) – unicestwiania pedagogicznej praktyki opieki nad dziećmi; *czwarty* (1944 – 1973) – doskonalenia metodologicznych oraz teoretyczno-metodycznych zasad opieki nad dziećmi; *piąty* (1973 – 2004) – umacniania i rozwoju pedagogiki opiekuńczej jako trój wymiarowego fenomenu (gałąź nauk pedagogicznych, dziedzina nauczania, działalność specjalistyczna); *szósty* (2004 – 2017) – intensywny rozwój i koncepcyjne reformowanie zasad opieki nad dziećmi w teorii i praktyce pedagogicznej Polski w kontekście procesów integracyjnych;

- przeanalizowano dorobek badaczy polskich w zakresie teorii i metodologii pedagogiki opiekuńczej, teorii międzyludzkiej opieki, teorii i praktyki wychowania opiekuńczego; w tym zakresie przebadano i uzasadniono teoretycznie profesjogram wychowawcy w kontekście zadań działalności opiekuńczej w Polsce;

- naświetlono specyfikę narodzin i transformowania rodzinnych i instytucjonalnych form opieki nad dziećmi, ukazano teoretyczno-metodologiczne zasady opieki nad dziećmi w Wioskach Dziecięcych SOS, a także innych rodzajach instytucji opiekuńczych, szkołach i pozaszkolnych instytucjach Polski XX i początku XXI wieku;

- określono postępowe idee polskiego systemu opieki nad dziećmi w teorii i praktyce pedagogicznej oraz zaproponowano możliwości ich wykorzystania w społeczeństwie ukraińskim.

Uzupełniono i rozszerzono analizę zjawisk związanych z terminologią opieki nad dziećmi w Polsce, pedagogiką opiekuńczą jako nową specjalnością, a także naukową i dydaktyczną dyscypliną; pogłębiono także wiedzę o wkładzie polskich pedagogów w proces rozwoju teorii i praktyki opieki nad dziećmi.

W rezultacie nastąpił dalszy *pozytywny rozwój* interpretacji zasad metodologicznych pracy pedagogicznej nad dziećmi i młodzieżą, wzmocnieniu interpretacyjnemu uległa historiografia badanych kwestii, interpretacji treści

podstawowych pojęć badawczych oraz znajomość najważniejszych elementów wiedzy i działalności zakładów opiekuńczych, instytucji oświatowych Polski w XX i początku XXI wieku oraz wykorzystania doświadczenia historyczno-pedagogicznego w przygotowaniu przyszłych kadr pedagogów w uniwersytetach Ukrainy.

Do obiegu naukowego wprowadzono znaczna ilość nowych wartościowych źródeł z teorii i praktyki opiekuńczo-wychowawczej pedagogów oraz działaczy społecznych, materiały badawcze polskich naukowców, co sprzyjać może uzupełnieniu obrazu stanu rozwoju opieki nad dziećmi w teorii i praktyce pedagogicznej Polski.

Ranga praktyczna uzyskanych wyników badań polega przede wszystkim na tym, iż zgromadzone w toku badań ich wyniki oraz wnioski zostały w praktyce wykorzystane w procesie profesjonalnej działalności poznawczej Autorki podczas prezentowania materiału teoretycznego na seminariach w zakresie takich przedmiotów jak: «Opieka nad dziećmi», «Historia pedagogiki», «Historia pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej», «Teoria i praktyka wychowania», «Pedagogika porównawcza», «Metodyka działalności społeczno-wychowawczej w czasie pozalekcyjnej działalności».

Jednocześnie w ślad za opracowaniami przygotowano i uzyskano akceptację całego dydaktyczno-metodycznego kompleksu problemów: «Teoretyczne i metodyczne zasady opieki nad dziećmi w Polsce», czemu towarzyszy autorski program na temat «Opieka nad dziećmi w Polsce», podręcznik «Opieka nad dziećmi w Polsce», naukowo przydatny poradnik bibliograficzny «Opieka nad dziećmi w Polsce w perspektywie historyczno-porównawczej (1900 – 2016)».

Zgromadzone materiały zrealizowanych badań mogą znaleźć dalsze zastosowanie podczas analizy aktualnej problematyki opieki i wychowania dzieci, realizacji praktyk pedagogicznych studentów, wznoszeniu budynków dziecięcych, SOS Wiosek Dziecięcych oraz na uczelniach wyższych i średnich zakładach dydaktyczno-wychowawczych w trakcie wykładów, opracowywania

podręczników, przygotowywania prac o charakterze teoretyczno-metodycznym, opracowywania rekomendacji dla pedagogów ukraińskich.

Zaktualizowano zakres aksjologiczny teorii i praktyki opieki nad dziećmi w Polsce oraz zaproponowano możliwości wykorzystania polskiego dorobku w społeczeństwie ukraińskim: uznania dziecka za pełnoprawny podmiot wychowania, jego zainteresowań i potrzeb, które powinny się znaleźć w centrum uwagi wychowawcy i dziecka; obrona praw dziecka i zasad budowy systemu opieki nad dzieckiem; wspieranie dzieci sierot aż do momentu rozpoczęcia samodzielnego życia, znalezienia sobie właściwej aktywności i miejsca we współczesnym społeczeństwie; oparcia systemu na zaufaniu do dziecka i wiary w jego osobiste siły i możliwości, na współpracy i samorządzie, wierze w samorządność oraz sprawiedliwość, wiara w siłę i możliwości działalności edukacyjnej, istotne perspektywy i jej skuteczność; dystrybucja polskiego modelu rodzin zastępczych; tworzenie rodzinnej atmosfery, w której istnieje rodzinne ciepło i dziecko zachowuje wiarę i dobre samopoczucie, wypełnianie nowej treści opieki nad dziećmi w domach dziecka i treści szkolenia przyszłych wychowawców do pracy opiekuńczej z dziećmi itp.

Słowa kluczowe: opieka nad dziećmi, pedagogika opiekuńcza, potrzeby dziecka, teoria opieki międzyludzkiej, opiekun-wychowawca, rodzinne formy opieki, instytucjonalne formy opieki, zakłady opiekuńczo-wychowawcze, Polska.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. 674 с.
2. Wierzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne : monografia. Kraków : Impuls, 2015. 264 s.
3. Карпенко О. Е. Теоретико-методические аспекты подготовки педагога к профессиональной деятельности. *Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации* : монографія. Брест : БрГУ, 2015. С. 53–77.
4. Karpenko O. Model opiekuna-wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Janusza Korczaka oraz Hermana Gmeina. *Janusz Korczak przyjaciel dzieci: w nurcie rozważań pedagogicznych* : monografia / pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowskiej : monografia. Lublin : UMCS, 2015. S. 219–233.
5. Karpenko O. Social orphanhood in Ukraine: modern challenges. *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne. Rodzina wieloproblemowa* : monografia. 2017. T. XXVI – XXVII. S. 143–165.
6. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі : навч. посіб. для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти напрямів підготовки : дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 238 с.
7. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016) : наук.-допоміж. бібліогр. покажчик. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 244 с.; Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej

retrospektywie (1900-2016): przewodnik bibliograficzny. Drohobycz : Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu, 2017. 272 s.

8. Карпенко О. Є. Аксіологічний вимір педагогічної спадщини Я. Корчака в контексті української педагогіки. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2014. Вип. 23. С. 271–276.

9. Карпенко О. Є. Виховання особистості у контексті антропологічних ідей Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2014. Вип. 41. С. 312–315.

10. Карпенко О. Є. Дефініція «опіка над дитиною» у педагогічній думці Польщі. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 94–102.

11. Карпенко О. Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18(1-2015). С. 41–46.

12. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у педагогічній системі К. Єжевського (1877-1948). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2015. № 4 (26). С. 12–18.

13. Карпенко О. Є. Правові засади розвитку опіки над дітьми у Польщі (1945-1961 рр.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2015. № 1 (9). С. 59–66.

14. Карпенко О. Є. Прийомна сім'я як інституційна форма опіки над дітьми у Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2015. № 2 (10). С. 42–47.

15. Карпенко О. Є. Реалізація технології соціально-педагогічного супроводу дітей в опікунсько-виховних установах Польщі. *Гуманізація*

навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2015. Спецвип. 15. Ч. I. С. 122–131.

16. Карпенко О. Є. Розвиток інституції прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною у Польщі (перша половина XX ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2015. № 2 (24). С. 5–10.

17. Карпенко О. Є. Спадщина польських педагогів як джерело творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми. *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19 (2-2015). С. 84–88.

18. Карпенко О. Є. Становлення і розвиток опікунської педагогіки у Польщі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2015. Вип. 50. С. 191–201.

19. Карпенко О. Є. Опіка і виховання дітей у притулках Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2016. № 4(55). С. 83–87.

20. Карпенко О. Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. Вип. 20. С. 78–82.

21. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у СОС-дитячих містечках Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2016. Вип. 2(84). С. 41–45.

22. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми як наукова проблема: міждисциплінарний підхід. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. 3/35. С. 138–144.

23. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна діяльність школи у Польщі (кінець XX - початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2016. № 1 (27). С. 5–11.

24. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського крізь призму сьогодення. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 291–299.

25. Карпенко О. Є. Проблеми опіки над дітьми у Польщі у дослідженнях українських науковців (кінець XX - початок XXI ст.). *Вісник*

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Дніпропетровськ, 2016. № 1 (11). С. 28–33.

26. Карпенко О. Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії Ричарда Врочинського (1909-1987). *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. 2/34. С. 83–90.

27. Карпенко О. Є. Теоретико-методичні засади опіки над дітьми у педагогічному доробку Ю.-Ч. Бабіцького. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2016. Вип. 45. С. 129–133.*

28. Карпенко О. Є. Теоретичні засади опіки над дітьми в українській педагогіці (XX - початок XXI ст.). *Педагогічна освіта: теорія й практика. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. I. С. 72–76.*

29. Карпенко О. Є. Методологічні орієнтири в розвитку опіки над дітьми в умовах глобалізації. *Наукова скарбниця освіти Донеччини. Донецьк, 2017. № 1. С. 115–118.*

30. Карпенко О. Є. Опіка і виховання безпритульних дітей у європейській педагогічній думці. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2017. Вип. 4/36. С. 126–134.

31. Карпенко О. Є. Організаційно-педагогічні засади опіки над дітьми в Галичині (1900-1939 рр.). *Наука і освіта. Одеса, 2017. № 2. С. 37–42.*

32. Karpenko O. Wychowanie dzieci-sierot w teorii i praktyce pedagogicznej Ukrainy. *Wychowanie dzieci i młodzieży w społeczeństwie demokratycznym (na przykładzie Polski i Ukrainy)* : praca zbiorowa / pod red. M. Chepil, W. Petryk, M. A. Stradowski. Warszawa : DUX, 2013. S. 15–31.

33. Karpenko O. Training of future teachers to educational work with children. *Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges* : research work collection / ed. M. Chepil, O. Karpenko, J. Konaszewska. Lublin : UMCS, 2014. S. 153–159.

34. Карпенко О. Евросиротство в Польше как педагогическая проблема. *Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2015. № 1. С. 81–83.
35. Карпенко О. Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми в Польше (1867-1939 гг.). *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя: Філалогія, Педагогіка, Псіхалогія*. Брест, 2015. Вып. 1. С. 86–91.
36. Karpenko O. Подготовка будущих педагогов к попечительски-воспитательной работе с детьми. *Roczniki Pedagogiczne*. Lublin, 2015. Т. 7 (43). № 1. С. 93–108.
37. Карпенко О. Потреби дитини крізь призму опікунської педагогіки Польщі. *Science and Education a New Dimension*. Budapest, 2015. Т. III (32). Issue 63. С. 14–17.
38. Karpenko O. Educator in mentor guardianship-educational institutions of Poland (theoretical context). *Around the care and upbringing of pedagogical reflection : research work collection / ed. O. Karpenko, T. Parczewska*. Drohobych : Publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2015. S. 30–39.
39. Karpenko O. Social determinants of childcare in Poland in 1991-2014. *Pedagogika Rodziny*. 2015. № 5 (2). P. 53–61.
40. Wierzejska J., Karpenko O. Wartość pracy w świadomości polskich i ukraińskich studentów. *Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności : зб. наук. праць у 2 т. / ред. кол.: В.Г. Кремень (гол.)*. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 422–432.
41. Karpenko O. Development of childcare in the pedagogical theory and practice of Germany (19th - early 20th centuries). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska : sectio J – Paedagogia-Psychologia*. Lublin, 2016. Vol. XXIX. № 2. S. 99–109.
42. Karpenko O. Idea opieki i wychowania dzieci sierocych w polskiej i ukraińskiej myśli pedagogicznej – próba syntezy. *Pedagogika Rodziny*. 2017. № 7(2). P. 99–113.

43. Karpenko O. Sztuka wychowania w kontekście pedagogiki humanistycznej Wasyla Suchomlińskiego. *Life and heart devoted to children : Yanush Korchak (1878-1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918-1970) are unforgettable : research work collection* / ed. M. Chepil, O. Karpenko, V. Petryk. Warszaw : DUX, 2017. S. 89–96.

Праці апробаційного характеру

44. Карпенко О. Є. Інституційна опіка дітей в окремих країнах Європейського Союзу: європейський досвід. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 29-30 квітня 2014 р. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 83–85.

45. Карпенко О. Образовательное пространство Польши как фактор развития личности. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции* : сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 15-16 мая 2015 г. Брест, 2015. С. 110–113.

46. Карпенко О. Є. Підготовка вчителя у емпіричних дослідженнях. *Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу* : матеріали всеукр. наук.-метод. семінару, м. Умань, 27 березня 2015 р. Умань, 2015. С. 151–154.

47. Карпенко О. Є. Соціальні проблеми дітей опікунсько-виховних установ Польщі. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 27 травня 2015 р. Слов'янськ, 2015. С. 65–66.

48. Карпенко О. Є. Технологія організації педагогічної взаємодії в опікунсько-виховній діяльності. *Проблеми особистості в освітньому просторі держави* : матеріали круглого столу, м. Львів, 15 квітня 2015 р. Львів, 2015. С. 57–60. URL: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/biblioteka/nauk_konf/konf_ps15042015.pdf

49. Карпенко О. Є. Взаємодія сімейної та інституційної форм опіки дітей у Польщі. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 5-6 травня 2016 р. Ніжин, 2016. С. 58–60.

50. Карпенко О. Є. Напрями опікунської діяльності школи у Польщі. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі* : матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 6 червня 2016 р. Київ, 2016. С. 107–109.

51. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми і молоддю у громадській діяльності Генріка Йордана (1842-1907). *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика* : матеріали І всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 68–73. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/25022016/zbirnyk.pdf>.

52. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у школах Німеччини. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення* : зб. наук. праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 28-29 квітня 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 21–24.

53. Карпенко О. Є. Реалізація польської моделі опікунських установ в Україні. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 24–27.

54. Карпенко О. Дитина як суб'єкт опікунсько-виховної діяльності в освітніх установах Польщі. *Osobowość, społeczeństwo, polityka* : materiały VI Międzyn. konfer. nauk.-prakt. Lublin, 11-12 marca 2017. Lublin, 2017. S. 180–182.

55. Карпенко О. Інноваційні форми опіки над дітьми у Польщі. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce* : Medzinárodná vedecko-praktická konferencia, Sládkovičovo, 10-11 marca 2017. Sládkovičovo, 2017. S. 206–208.

56. Карпенко О. Є. Опікунська педагогіка в Польщі та перспективи її розвитку в Україні. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі* : зб. наук. праць IV міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. Переяслав-Хмельницький, 2017. Ч. I. С. 59–62.

57. Карпенко О. Є. Психолого-педагогічні засади вивчення соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20-21 січня 2017 р. Одеса, 2017. С. 93–95.

58. Карпенко О. Є. Релігійна опіка над дитиною у Польщі. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 26-27 жовтня 2017 р. Дрогобич, 2017. С. 134–137.

59. Karpenko O. Kaminski's (1903-1978) views on custodial pedagogy. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : conference proceedings of International scientific and practical conference, Sandomierz, May 5-6, 2017. Sandomierz, 2017. S. 12–14.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

60. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі : програма. Дрогобич : Ред-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. 14 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	28
ВСТУП	29
РОЗДІЛ 1 Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі	53
1.1 Характеристика базових понять дослідження	53
1.2 Концептуальні засади опіки над дітьми у зарубіжній педагогіці...	69
1.3 Історіографія та джерела дослідження опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці	93
1.4 Методологічні підходи дослідження феномену «опіка над дітьми» як історико-педагогічного явища	118
Висновки до розділу 1	131
РОЗДІЛ 2 Періодизація розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.).....	135
2.1 Педагогічні ініціативи у сфері опіки над дітьми (1900 – 1944)	136
2.2 Удосконалення науково-теоретичних ідей та нагромадження досвіду опікунсько-виховної роботи з дітьми (1944 – 1973)	155
2.3 Теоретичні та емпіричні пошуки в галузі опіки над дітьми (1973 – 2004)	167
2.4 Реформування концептуальних засад опіки над дітьми (2004 – 2017)	183
Висновки до розділу 2	202
РОЗДІЛ 3 Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії Польщі означеного періоду	205
3.1 Інституційне утвордження опікунської педагогіки	205
3.2 Генеза понять «опіка над дітьми», «потреби дитини»	218
3.3 Теорія міжлюдської опіки. Теорія і практика опікунського виховання	236

3.4	Модель опікуна-вихователя	246
	Висновки до розділу 3	272
	РОЗДІЛ 4 Трансформація форм опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)	275
4.1	Прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище	277
4.2	Педагогічні засади опіки над дітьми у СОС-дитячих містечках....	286
4.3	Опікунсько-виховні установи як інституційні форми опіки над дітьми.....	296
4.4	Опікунсько-виховна та опікунська діяльність школи	309
4.5	Опіка над дітьми в інституціях позашкільної освіти	334
	Висновки до розділу 4	355
	РОЗДІЛ 5 Актуалізація педагогічних ідей опіки над дітьми у Польщі для українського соціуму	359
5.1	Аксіологічний вимір польської теорії та практики опіки над дітьми у контексті української педагогіки	359
5.2	Проектування майбутніми педагогами власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми крізь призму опікунської педагогіки Польщі	373
5.3	Ідеї творчого використання прогресивного польського досвіду у педагогічних університетах України	382
	Висновки до розділу 5	388
	ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	391
	СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	400
	ДОДАТКИ	490

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДДПУ – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ІПР – індивідуальний план роботи

МПСП – Міністерство праці і соціальної політики

ПАН – Польська Академія Наук

ПНР – Польська Народна Республіка

РТПД – Робітниче товариство приятелів дитини

СК – Сімейний кодекс

ТДДВ – Товариства друзів дітей вулиці

ТКС – Товариство костюшковських сіл

УАМ – Університет ім. Адама Міцкевича (Познань)

УМКС – Університет Марії Кюрі-Склодовської (Люблін)

ЦК – Цивільний кодекс

WSiP – Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne

PWN – Państwowe Wydawnictwo Naukowe

PZWS – Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах глобалізаційних процесів в освітньому просторі загострюється проблема опіки над дітьми, яка тісно пов'язана з соціально-історичним розвитком суспільства. У скрутному становищі опинилися діти тимчасово окупованих територій України та внутрішньо переміщених сімей, погіршилося їхнє становище в опікунсько-виховних закладах, збільшилася кількість дітей-сиріт. Сучасна соціально-економічна та політична ситуація в Україні призводить до зростання кількості дітей, які потребують опіки. Поширення соціального сирітства в нашій країні викликане збільшенням рівня безробіття, бідністю значної частини населення, послабленням значимості інституту сім'ї, втратою старшим та молодшим поколінням загальнолюдських моральних цінностей тощо. Падіння рівня життя в певній частині населення призвела до збільшення кількості неблагополучних сімей, а також до того, що діти опиняються на вулиці та поповнюють ряди безпритульних. У скрутному становищі опинилися діти тимчасово окупованих територій України та внутрішньо переміщених сімей, погіршилося їхнє становище в опікунсько-виховних закладах, збільшилася кількість дітей-сиріт.

Кожна держава, враховуючи традиції, культуру, етнопедагогічні засади опіки і виховання, формує власні шляхи її розв'язання. Географічна близькість двох держав – України і Польщі, історичні корені, тривалі культурно-освітні зв'язки, схожість менталітету сприяють зміцненню добросусідських відносин, поглибленню співробітництва, що, з одного боку, є запорукою безпеки і стабільності в Європі, а з іншого – відповідає корінним інтересам обох держав та їхніх народів. Проте між ними є суттєві відмінності, які стосуються соціально-економічних умов, розуміння природи тоталітаризму на тлі зв'язків з європейськими реаліями тощо.

Дослідження проблеми розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст. здійснювалося у площині загальноновизнаних філософських положень теорії наукового пізнання (І. Бех [11], В. Бондар [13], В. Кремень [152], В. Лутай [177], С. Сисоєва [248], Н. Скотна [251], Л. Хомич [292] та ін.); методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних студій (О. Заболотна [55], В. Кемінь [131], Т. Логвиненко [169], О. Локшина [173], Л. Лук'янова [175], А. Максименко [179], Н. Ничкало [197], О. Огієнко [198], В. Поліщук [224], М. Чепіль [298] та ін.); методології історико-педагогічного дослідження, історії виховання (О. Аніщенко [5], Л. Березівська [10], Л. Ваховський [19], А. Вихрущ [22], Л. Голубнича [38], Т. Завгородня [60], С. Золотухіна [70], О. Квас [130], М. Пантюк [215], О. Сухомлинська [266], О. Янкович [319] та ін.).

Теорія та практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських учених (С. Бадора [351], М. Бальцерек [357], М. Бартосєвіч [367], К. Блажеєвська [382], Ю. Бронгєль [393], Р. Врочинський [1016; 1017], З. Домбровський [422], Г. Гаєвська [466], М. Квецьєнь [650], А. Кельм [563], Ч. Кемпський [572], А. Котлярська-Міхальська [618], Б. Матияс [704], Я. Мацяшкова [691], Х. Мушинський [718], В. Тайсс [923], М. Тишкова [934], М. Якубовський [978] та ін.). У контексті досліджуваної проблеми вагоме значення мають філософсько-педагогічні праці Яна Павла II, в яких відображено філософські роздуми про моральні цінності, ідеї гуманізму, милосердя, всебічне розуміння людини в усіх її вимірах [507; 508; 508].

Історіографія дослідження опіки над дітьми у Польщі поки що незначна. Найбільш вивченою є педагогічна спадщина Я. Корчака (Т. Забута [56], С. Іщук [74], Н. Калениченко [76], Л. Коваль [142], В. Кушнір [162; 164]). Колективом авторів НАПН України підготовлено біобібліографічний покажчик «Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878 – 1942)», присвячений 125 річчю з дня його народження [226]. Окремі аспекти опіки дітей Польщі висвітлюють дисертаційні дослідження (С. Бадора [8],

С. Денисюк [47], Х. Дзюбинська [48], В. Кушнір [163], В. Мисько [188], Н. Савченко [240], В. Ханенко [290], Ю. Яким [317] та ін.).

Актуальність наукового осмислення проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст. і доцільність дослідження підтверджують виявлені суперечності між:

- тенденцією інтегрування України до європейського освітнього простору й потребою збереження виховних традицій і задоволення опікунських потреб у вітчизняній педагогічній теорії та практиці;

- об'єктивною необхідністю забезпечення належної опіки і соціального виховання дітей і недостатнім рівнем узагальнення та систематизації зарубіжного досвіду опіки над дітьми в українській педагогіці;

- традиційним проголошенням державою необхідності розширення сімейних форм опіки і реальним зростанням кількості дітей-сиріт, збільшенням загрози виникнення соціального сирітства в Україні;

- потребою комплексного сприймання системи опіки над дітьми та внутрішнім дисбалансом між її окремими компонентами;

- об'єктивною потребою ефективно розв'язувати опікунсько-виховні проблеми в соціальній сфері України та недостатністю осмислення історичного розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці, що перешкоджає створенню і реалізації науково обґрунтованих концепцій опікунської діяльності.

Отже, актуальність і доцільність дослідження проблем опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці, відсутність її цілісного вивчення, значущість історичного досвіду теоретичних і методичних засад опіки у педагогічній думці Польщі, основних напрямів розвитку опікунської педагогіки, творчого доробку польських педагогів у сфері опіки, а також невизначеність провідних тенденцій розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, наявність суперечностей та потреба

їх розв'язання зумовили вибір теми дослідження: **«Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (номер державної реєстрації 0113U001233) та детермінована виконанням угод про міжнародну співпрацю із закладами вищої освіти Польщі (Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської (Варшава), Жешувський Університет, Педагогічний Університет ім. Комісії Національної Освіти (Краків), Природничо-гуманітарний Університет (Седльці), Університет Марії Кюрі-Склодовської, Католицький Університет Яна Павла II (Люблін)). Тема дисертаційної роботи затверджена вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 17 від 27.11.2014 р.) та узгоджена у Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол № 9 від 23.12.2014 р.).

Мета дослідження – історико-педагогічний аналіз й узагальнення розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст. задля творчого використання прогресивних ідей польського досвіду в українському соціумі.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети дослідження визначено такі **завдання:**

1. Схарактеризувати базові поняття дослідження, концептуальні засади опіки над дітьми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

2. Обґрунтувати історіографію, джерела, методологічні підходи дослідження феномену «опіка над дітьми» у Польщі як історико-педагогічного явища.

3. Виокремити основні етапи розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст. та узагальнити провідні тенденції на кожному з них.

4. Дослідити інституційне утвердження опікунської педагогіки (педагогіки опікунства) у Польщі; генезу понять «опіка над дітьми», «потреби дитини», «теорія міжлюдської опіки»; теорію та практику опікунського виховання; модель опікуна-вихователя у досліджуваний період.

5. Висвітлити особливості становлення і трансформації сімейних та інституційних форм опіки над дітьми, педагогічні засади їх функціонування у Польщі XX – початку XXI ст.

6. Актуалізувати аксіологічний вимір педагогічної теорії та практики опіки над дітьми у Польщі та вивчити проблему проектування студентами вітчизняних педагогічних університетів власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми.

7. Розробити навчально-методичний комплекс для викладачів і студентів педагогічних університетів України «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», в якому визначити шляхи творчого використання прогресивних ідей польського досвіду.

Об'єкт дослідження – генеза розвитку теорії та практики опікунства у контексті історико-педагогічного процесу.

Предмет дослідження – опіка над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст.

Концепція дослідження. Основною концептуальною ідеєю роботи стало осмислення педагогічного феномену «опіка над дітьми» у Польщі XX – початку XXI ст., що становить складну історико-педагогічну проблему. Вона розглянута у контексті суспільно-економічних, соціально-політичних та культурно-освітніх детермінант як багатовимірний теоретичний конструкт педагогічної теорії й опікунської практики Польщі, що органічно увібрав національні традиції і європейський досвід опіки над дітьми. Вихідні

положення концепції ґрунтуються на засадах реалізації взаємопов'язаних концептів – методологічного, теоретичного, технологічного.

Методологічний концепт відображає взаємодію фундаментальних наукових підходів до дослідження проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст. (гуманістичного, антропологічного, аксіологічного, системного, діяльнісного, конкретно-історичного, культурологічного, герменевтичного, парадигмального, синергетичного, феноменологічного, наративного), вивчення її в онтологічному, аксіологічному та культурологічному аспектах, що уможливорює цілісну й системну реконструкцію генези опіки над дітьми, становлення та розвитку опікунської педагогіки у Польщі досліджуваного періоду.

Теоретичний концепт передбачає унормування системи ідей, теорій, концепцій, дефініцій, підходів, положень, які дають змогу визначитися з сутністю досліджуваної проблеми, і без яких неможливе розуміння особливостей розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., що розвивалася на ґрунті фундаментальних досліджень, суспільно-політичних, економічних та соціально-правових детермінант еволюції суспільних явищ, трансформації сімейних та інституційних форм опіки, знань із психології, педагогіки, соціології тощо; аналіз педагогічної теорії та опікунської практики як педагогічного феномену світового педагогічного процесу, який вивчається у взаємозалежності і взаємозв'язку з соціально-культурними й економічними системами, з погляду історичної ретроспекції, та характеризується відповідною оцінкою структурних елементів теорії та практики опікунської педагогіки, виявленням конкретних етапів у розвитку досліджуваної проблеми. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (1900 – 2017) висвітлено як складний нелінійний процес, у якому відображено особливості розвитку теорії опіки та опікунської практики, а також як період, для якого характерні пошук і вдосконалення теоретико-методичних засад опіки над

дітьми у Польщі, урахування її національних особливостей крізь призму діяльності її представників, що впливали на позитивну трансформацію ціннісних основ польського соціуму у контексті європейських інтеграційних процесів.

Технологічний концепт передбачає розробку алгоритму вивчення й аналізу педагогічної практики опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду, розробку та обґрунтування структури та змісту авторського навчально-методичного комплексу «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі» для вітчизняних педагогічних закладів вищої освіти, в якому розкрито ідеї опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, актуалізовано можливості творчого використання прогресивних ідей польського педагогічного досвіду опікунської теорії і практики у сучасних соціокультурних реаліях українського суспільства, запропоновано шляхи впровадження інноваційних форм опіки над дітьми, здійснено розробку й апробацію практичних рекомендацій, а також інтегровано їх у діяльність різноманітних сімейних й інституційних форм опіки, які займаються проблемами опіки над дітьми, визначено перспективні напрями подальших наукових студій.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період ХХ – початок ХХІ ст. *Нижня межа дослідження* (1900) обумовлена прийняттям Закону «Про опікунське виховання неповнолітніх» (02.07.1900), розгортанням доброчинної діяльності Варшавського, Люблінського, Каліського, Краківського, Радомського благодійних товариств і асоціацій, розробкою концепцій виховання дітей-сиріт у педагогічній теорії й опікунській практиці Польщі, ухваленням і запровадженням законодавчих норм опіки і соціальної підтримки дітей, включенням цього важливого питання до Конституції, що надалі забезпечило законодавче санкціонування права дитини на опіку, проголошенням програмних та організаційних проектів щодо розбудови суспільно-правової опіки.

Верхня межа (2017) характеризується реформуванням системи опіки та опікунсько-виховної роботи з дітьми відповідно до нової нормативно-правової бази (Закон «Про внесення змін до окремих законів, пов'язаних з системою підтримки сім'ї» від 07.07.2017), міжнародних документів Ради Європи, що стало можливим завдяки входженню Польщі до Європейського Союзу, а також активним розвитком опікунської педагогіки у Польщі як самостійної навчальної дисципліни, різновекторного феномену сучасної гуманітарної науки, упровадженням в опікунську практику наукових досягнень та інноваційних форм і методів.

Територіальні межі дослідження – Польща XX – початку XXI ст. – охоплюють сучасні землі адміністративного устрою Польщі, які впродовж досліджуваного періоду характеризуються конститутивними відмінностями історичного, соціально-економічного, правового, етнічного та культурно-релігійного характеру.

Методологічною основою дослідження виступає комплекс принципів, що визначає логіку науково-дослідницької діяльності, яка здійснюється в історико-педагогічному, персоналістичному, порівняльному і регіональному напрямках. Необхідною умовою вивчення генези опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі є експлікація методологічних засад педагогічного пошуку на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях.

На філософському рівні здійснено аналіз змісту і форм опіки над дітьми як історико-педагогічного феномену в площині загальновизнаних філософських положень теорії наукового пізнання, гуманістичної філософії; соціально-педагогічних положень теорії особистості, наукових висновків про особистість як найвищу соціальну цінність; принципів діалектики про взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, про взаємодію людини і суспільства та необхідність їх вивчення у конкретно-історичних умовах, етико-філософські ідеї природного права людини; положення системного та діяльнісного підходів до розуміння соціальної природи

людини, специфічного способу людської діяльності, єдності свідомості й діяльності у формуванні та розвитку особистості, ідей дитиноцентризму.

На загальнонауковому рівні розкриваються особливості розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст., яка розвивалася на ґрунті фундаментальних досліджень соціальних і культурних детермінант еволюції суспільних явищ, знань з соціології, педагогіки, психології тощо; здійснюється аналіз педагогічної теорії та опікунської практики як педагогічного явища світового педагогічного процесу, який вивчається у взаємозалежності з соціально-культурними та економічними системами, з погляду історичної ретроспекції, та характеризується відповідною оцінкою структурних елементів теорії та практики опікунської педагогіки, виявленням етапів у розвитку досліджуваної проблеми.

На конкретно-науковому рівні методології враховуються теоретичні напрацювання учених-педагогів та практика їх використання (методи, форми, засоби), причиново-наслідкові зв'язки розвитку опіки над дітьми як соціально-педагогічного феномену, систематизуються провідні ідеї та сутнісні характеристики, притаманні розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії Польщі у XX – на початку XXI ст.; класифікуються форми і методи опікунської діяльності педагогів і громадських освітніх діячів Польщі, їхній внесок у розвиток теорії та практики педагогічної науки; виокремлюються складові цього процесу та проводиться їх інтерпретація у хронологічній послідовності; окреслюється регіональна специфіка інституційних форм опіки; обґрунтовується періодизація розвитку проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі досліджуваного періоду.

На різних етапах наукового пошуку для досягнення визначеної мети і розв'язання поставлених завдань використовувалися такі **методи дослідження**: загальнонаукові – для визначення сутності та змісту понять «опіка над дітьми», «розвиток опіки над дітьми», висвітлення відмінностей

та зв'язку між «опікою», «благодійністю», «вихованням» на основі теоретичних напрацювань учених-педагогів та вихователів-практиків; виявлення причиново-наслідкових зв'язків розвитку опіки над дітьми як соціально-педагогічного феномену, систематизації провідних теоретичних ідей, сутнісних характеристик, притаманних розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії Польщі у XX – на початку XXI ст.; *історико-порівняльний* – для з'ясування підходу до вивчення і трактування опіки над дітьми українськими і зарубіжними науковцями, виявлення тенденцій її розвитку у педагогічній теорії та практиці; *історико-географічний* – з метою окреслення регіональної специфіки інституційних форм опіки, обґрунтування періодизації розвитку проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі досліджуваного періоду; *історико-системний* – з метою вивчення становлення й розвитку педагогічної теорії та практики опіки над дітьми у Польщі XX – початку XXI ст. як цілісної системи; *герменевтичний* – для тлумачення історичних наукових джерел, змістового аналізу й концептуального викладу педагогічних ідей, відтворення цілісної картини опікунської практики у Польщі; *пошуково-бібліографічний* – для вивчення та систематизації бібліотечних фондів, каталогів, описів, архівних матеріалів, друкованих джерел, бібліографічних видань з проблем опіки над дітьми; *педагогічної реконструкції* – для об'єктивного та достовірного відтворення історико-педагогічної реальності теорії та практики опіки над дітьми досліджуваного періоду; *персоналістично-бібліографічний* – для розкриття опікунської діяльності педагогів і громадських, культурно-освітніх діячів Польщі, їхнього внеску у розвиток педагогічної науки і практики; *проблемно-хронологічний* – для дослідження еволюції опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, виокремлення складових цього процесу та їх інтерпретації у хронологічній послідовності; *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ю, спостереження за роботою вихователів, поведінкою дітей) – для вивчення реального стану реалізації опікунсько-виховних завдань у різних інституціях, виявлення інноваційності в

опікунській діяльності, ціннісних орієнтацій студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності; *прогностичний* – для актуалізації і творчого використання польського досвіду опіки над дітьми у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, соціальній сфері українського суспільства.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– концепції сучасної філософії освіти (В. Андрущенко [4], Ч. Банах [363], І. Бех [11], В. Бондар [13], Й. Вільш [985], С. Гессен [484], І. Зязюн [71], Т. Котарбінський [619], В. Кремень [153], В. Лозова [171], В. Лутай [177], П. Петриковський [768], Н. Скотна [251], В. Скотний [252], Б. Сліверський [913], Б. Суходольський [898], М. Танась [919], Г. Філіпчук [285], Л. Хомич [291] та ін.);

– концептуальні положення методології порівняльної педагогіки (М. Бальцерек [357], О. Заболотна [55], Р. Зідер [869], В. Кемінь [131], М. Конноллі [406], В. Кравець [151], Р. Лафферті [651], О. Локшина [173], Л. Лук'янова [174; 175], А. Максименко [179], О. Матвієнко [183], Н. Ничкало [197], О. Огієнко [198], Н. Савченко [240], А. Сбруєва [243], А. Сміоскі [869], М. Чепіль [298], В. Шулякевич [905; 906] та ін.);

– теоретичні положення в галузі методології історико-педагогічного дослідження, історії виховання й опікунської педагогіки (О. Аніщенко [5], А. Вихрущ [23], С. Волошин [1001], Н. Гупан [45], З. Домбровський [424], Т. Завгородня [62], С. Золотухіна [68], О. Квас [129], С. Кот [617], Я. Кульбака [638], Г. Маркевич [696], М. Пантюк [215], К. Познанський [789], Н. Сейко [245], К. Сосніцький [885], М. Стельмахович [256], І. Стражнікова [261], Б. Ступарик [262], О. Сухомлинська [267], М. Шиманський [910], В. Шпак [310], Г. Шрайбер [863], О. Янкович [320] та ін.);

– методологічні підходи до виховання, соціально-виховної та опікунсько-виховної діяльності (С. Бадора [349], М. Бартосєвіч [367], Ю. Бронгель [394], Є. Волчик [999], Р. Врочинський [1018], Г. Гаєвська [464],

І. Зверєва [64], А. Капська [79], З. Карпенко [80], А. Кельм [562; 565], І. Ковчина [145], А. Котлярська-Міхальська [618], С. Курінна [157], Т. Логвиненко [170], Д. Мажец [698], Б. Матияс [701], Я. Мацяшкова [688], Х. Мушинський [718], В. Оржеховська [203], В. Поліщук [224], Х. Радлінська [810], М. Савчин [241], В. Сухомлинський [274; 275], В. Тайсс [923], М. Тишкова [934], Г. Тірш [923], Л. Штефан [312] та ін.).

Джерельна база дослідження: законодавчі акти та статистичні матеріали з питань соціальної політики; офіційні документи міжнародних організацій з питань захисту прав дітей; нормативні документи, які регулювали теорію і практику опікунства у Польщі, правову основу функціонування інституційних форм опіки над дітьми; українські та польські монографічні й періодичні видання; праці учених-педагогів; психолого-педагогічні студії, присвячені дослідженню творчого доробку польських педагогів ХХ – початку ХХІ ст., проблемам опіки і виховання дітей; педагогічні праці, літературні твори польських педагогів; матеріали міжнародних, всеукраїнських і всепольських наукових конференцій, Українського і Польського товариств імені Януша Корчака, Польського товариства опікунської педагогіки. У роботі опрацьовано фонди бібліотек Польщі (Національної бібліотеки (Варшава), Жешувського Університету, Університету ім. Адама Міцкевича (Познань), Університету Марії Кюрі-Скłodовської (Люблін), Педагогічного Університету ім. Комісії Національної Освіти (Краків), Ягеллонського Університету (Краків), Суспільної Академії Наук (Лодзь), Академії Спеціальної Педагогіки ім. Марії Гжегожевської (Варшава)) та України (Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського, Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Львівського національного університету імені Івана Франка, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка) з досліджуваної проблеми. Ретельно

вивчено довідково-енциклопедичну літературу; публікації періодичних спеціалізованих видань («Chowanna», «Dom Dziecka», «Dzieci i Wychowawca», «Edukacja i Dialog», «Głos Nauczycielski», «Kwartalnik Pedagogiczny», «Młodzież. Kultura. Wieś», «Nauczyciel i Szkoła», «Nowa Szkoła», «Opieka. Wychowanie. Terapia», «Opieka nad Dzieckiem», «Opiekun Społeczny», «Polityka Społeczna», «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze», «Problemy Rodziny», «Przyjaciel Dziecka», «Wychowanie Na Co Dzień», «Zarządzanie i Edukacja», «Życie Dziecka», «Życie Młodych», «Życie Szkoły» та ін.); праці науковців у галузі теорії виховання й соціального сирітства; Інтернет-ресурси тощо.

Організація дослідження. Науковий пошук здійснювався упродовж 2012 – 2017 років й охоплював три етапи:

на першому етапі (2012 – 2013) теоретично осмислено проблему, визначено тему дослідження, розроблено науковий апарат, вивчено стан дослідженості проблеми опіки над дітьми в українській та польській історіографії, уточнено сутність дефініцій «опіка», «опіка над дітьми», вивчено передумови становлення та розвитку опіки над дітьми у Польщі; здійснено бібліографічний аналіз джерельної бази, на основі якої опрацьовано наукові ідеї польських педагогів і практиків, здійснено порівняльно-педагогічний аналіз педагогічної теорії і практики опікунства;

на другому етапі (2013 – 2015) здійснено ретроспективний аналіз педагогічних ідей, підходів, концепцій, опікунської практики у Польщі, розкрито закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми, становлення і розвиток опікунської педагогіки, внесок видатних громадських та освітніх діячів у розвиток теорії і практики опікунства; розроблено авторську концепцію дослідження розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі XX – початку XXI ст.; за темою дослідження здійснено науково-дослідницьке стажування в Університеті ім. Адама Міцкевича (Познань) (стипендія ім. Лейна Кіркланда), Інституті педагогіки Університету Марії Кюрі-Склодовської (Люблін), Інституті педагогіки

Суспільної Академії Наук (Лодзь), що дало змогу вивчити й узагальнити досвід опіки і виховання дітей-сиріт в інституційних установах Польщі (дошкільних закладах, дитячих будинках, школах, СОС-дитячих містечках, позашкільних установах); обґрунтовано періодизацію та провідні тенденції розвитку опіки над дітьми у Польщі у досліджуваний період, виокремлено сучасні завдання опіки над дитиною в контексті досвіду країн Європейського Союзу (стипендія Фонду стипендій Австрійської Республіки для кандидатів наук (OEAD) в Інституті соціальної педагогіки Університету ім. Леопольда і Франца, м. Інсбрук); реалізовано міжнародний польсько-український проект «Професійна кар'єра майбутніх педагогів Польщі й України» (2013 – 2015), за результатами якого опубліковано монографію «Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne» (Краків, 2015);

на третьому етапі (2016 – 2018) узагальнено результати наукових пошуків, обґрунтовано концептуальні засади розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі означеного періоду; аргументовано актуальність ідей опіки над дитиною Польщі для українського соціуму, з'ясовано аксіологічний вимір творчого доробку польських педагогів крізь призму української педагогіки; за темою дослідження здійснено наукове стажування в Брестському державному університеті ім. О. С. Пушкіна, під час якого вивчено досвід підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми, сформульовано загальні висновки, здійснено апробацію навчально-методичного комплексу «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», а також упроваджено одержані під час дослідження результати в освітній процес підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти; визначено перспективи подальших дослідницьких студій.

Упродовж зазначених етапів здійснювалася апробація результатів наукового пошуку у публікаціях, доповідях на наукових і науково-практичних конференціях в Україні та за кордоном (Польща, Білорусь, Італія, Словаччина, Російська Федерація), під час стажування і співпраці з

науковцями університетів, опікунами, педагогами різних інституцій Польщі та України.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше*:

- на основі наукових підходів (гуманістичний, антропологічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, конкретно-історичний, культурологічний, герменевтичний, парадигмальний, синергетичний, феноменологічний, наративний) здійснено цілісний ретроспективний аналіз й узагальнення змісту і форм опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі як складного діалектичного процесу, в якому відображено особливості розвитку теорії опіки та опікунської практики в усіх взаємозв'язках і взаємозалежностях, схарактеризовано її методологічний, теоретичний, технологічний концепти;

- сформульовано визначення понять «опіка над дітьми» та «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічних феноменів у вузькому і широкому педагогічному значеннях;

- виокремлено основні групи детермінант розвитку опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду: *суспільно-політичні* (правове регулювання опікунської діяльності, розробка нормативно-правової бази, введення питань опіки і права дитини на опіку у зміст Конституції, розробка законодавчих актів з проблем опіки і допомоги сім'ям у різні періоди, пов'язані із загрозливими суспільними явищами, війнами, катаклізмами, творенням державної системи опіки, глобалізацією та регіоналізацією, євроінтеграційними процесами); *соціально-економічні* (економічні кризи, боротьба за виживання, сирітство, злиденність, жебрацтво, безпритульність, безробіття, міграція батьків, епідемії, суспільні і господарські зміни, створення можливостей для організації сімейних та інституційних форм опіки, соціальний захист дітей); *культурно-освітні* (культура, національні традиції, освітні реформи, етнопедагогічні засади опіки і виховання дітей, добродійна діяльність благодійних товариств, пошук інституційних та

сімейних форм опіки над дітьми і їх удосконалення, зародження опікунсько-виховних концепцій та їх практична реалізація, опікунсько-виховна діяльність освітніх закладів та позашкільних інституцій, підготовка дітей до самостійного життя й вибору професії, забезпечення права сиротам на опіку, навчання, освіти, становлення і розвиток опікунської педагогіки);

– розроблено періодизацію розвитку опіки над дітьми в педагогічній теорії та практиці Польщі у визначених хронологічних межах на основі відібраних й обґрунтованих критеріїв (ставлення до дитини як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу; специфіка осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності; становлення та розвиток опікунської педагогіки, пов'язаної з аксіологічним контекстом): *перший* (1900 – 1918) – накопичення педагогічного досвіду у сфері опіки над дітьми; *другий* (1918 – 1939) – кристалізації опікунсько-виховної діяльності з дітьми та її теоретичне осмислення; *третій* (1939 – 1944) – згортання педагогічної практики опіки над дітьми; *четвертий* (1944 – 1973) – удосконалення методологічних та теоретико-методичних засад опіки над дітьми; *п'ятий* (1973 – 2004) – утвердження опікунської педагогіки як тривимірного феномену: галузі педагогічної науки, навчальної дисципліни, освітньої спеціальності; *шостий* (2004 – 2017) – інтенсивного реформування концептуальних засад опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі у контексті євроінтеграційних процесів;

– проаналізовано механізм інституційного утвердження опікунської педагогіки у Польщі, доробок польських науковців у галузі теорії й методології опікунської педагогіки, теорії міжлюдської опіки, теорії і практики опікунського виховання, досліджено модель опікуна-вихователя;

– схарактеризовано особливості становлення і трансформації сімейних та інституційних форм опіки над дітьми, розкрито теоретико-методичні засади опіки над дітьми у СОС-дитячих містечках, різних типах опікунсько-

виховних установ, школі та позашкільних інституціях Польщі XX – початку XXI ст.;

– визначено прогресивні ідеї польського досвіду опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці й запропоновано можливості їх використання в українському соціумі.

Удосконалено й розширено наукові уявлення про понятійно-термінологічний апарат з проблеми опіки над дітьми у Польщі, про опікунську педагогіку як нову освітню спеціалізацію, наукову і навчальну дисципліну; поглиблено внесок польських педагогів у розвиток теорії та практики опіки над дітьми.

Подальшого розвитку набули розробка методологічних засад вивчення теорії та практики опіки над дітьми, систематизація історіографії досліджуваної проблеми, трактування змісту основних понять дослідження, педагогічного інструментарію опікунсько-виховної діяльності освітніх установ Польщі XX – початку XXI ст., а також механізми використання історико-педагогічного досвіду опіки над дітьми у підготовці майбутніх педагогів в університетах України.

До наукового обігу введено значний масив джерел з проблеми опіки над дітьми у Польщі, опікунської практики польських педагогів і громадських діячів, матеріали досліджень польських науковців, що сприятиме створенню цілісної картини розвитку системи опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що обґрунтовані у ході наукового пошуку основні наукові положення та висновки знайшли практичне втілення у процесі професійної діяльності автора, під час викладання теоретичного матеріалу і проведення семінарських занять із таких навчальних дисциплін, як «Опіка над дітьми», «Історія педагогіки», «Історія дошкільної педагогіки», «Теорія і практика виховання», «Порівняльна педагогіка», «Методика соціально-виховної діяльності у позаурочний час».

За матеріалами дослідження розроблено й апробовано авторський навчально-методичний комплекс «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», який містить програму курсу для студентів педагогічних спеціальностей «Опіка над дітьми у Польщі», навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)».

Матеріали дослідження можуть знайти подальше застосування під час вивчення актуальних питань опіки і виховання дітей, при проведенні педагогічної практики, у виховному процесі дитячих будинків, СОС-дитячих містечок, у закладах вищої освіти під час читання лекцій, написання навчальних і науково-методичних посібників, довідників з історії опікунської педагогіки та теорії виховання. Отримані у процесі дослідження статистичні дані, фактологічні матеріали, узагальнені й систематизовані положення та теоретико-методологічного характеру, розробленні методичних рекомендацій для вітчизняних педагогів.

Вірогідність і достовірність результатів дослідження забезпечується теоретико-методологічним обґрунтуванням вихідних положень, комплексним вивченням оригінальних джерел польською, українською, англійською та німецькою мовами; цілеспрямованим ретроспективним аналізом джерельної висновки можуть бути використані при підготовці наукових праць бази; застосуванням взаємодоповнювальних методів дослідження, адекватних меті, завданням, об'єкту і предмету дослідження; ґрунтовною апробацією теоретико-методичних засад досліджуваної проблеми і позитивними наслідками їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти, у практику роботи з дітьми.

У процесі роботи над дисертаційним дослідженням автор перебувала на стипендіальних студіях та науковому стажуванні у закладах вищої освіти Польщі: 2013 – 2014 н.р. (16.09.2013 р. – 1.07.2014 р.) – на стипендії ім. Лейна Кіркланда за підтримки Польсько-Американського Фонду Свободи і Польсько-

Американської Комісії Фулбрайта у категорії «молоді науковці» в галузі «суспільні науки» в Університеті ім. Адама Міцкевича (Познань), під час якої пройшла двосеместрове навчання і двотижнєве стажування у дитячому будинку № 2 м. Познань, за результатами яких захистила роботу на тему «Інституційні форми опіки і виховання дітей-сиріт у Польщі» («Instytucjonalne formy opieki i wychowania dzieci osieroconych w Polsce»).

У 2013 р. отримала міжнародний грант для молодих науковців на виконання польсько-українського проекту «Професійна кар'єра майбутніх педагогів Польщі й України» (2013 – 2015 рр.). У 2014/15 н.р. (6.10 – 7.11.2014 р.) проходила наукове стажування в Інституті педагогіки Університету Марії Кюрі-Скłodовської (Люблін), 5.01 – 8.02.2015 р. – в Інституті педагогіки Суспільної Академії Наук (Лодзь). У 2015/16 н.р. (1.10 – 1.12.2015 р.) перебувала на стипендії Фонду стипендій Австрійської Республіки для кандидатів наук (OEAD) в Інституті соціальної педагогіки Університету ім. Леопольда і Франца (Інсбрук), де досліджувала теорію і практику опіки над дітьми в країнах Європейського Союзу; 4.01 – 6.02.2016 р. перебувала на стажуванні у Брестському державному університеті імені О.С. Пушкіна, де вивчала досвід підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми.

Особистий внесок здобувача. В опублікованій за кордоном монографії «Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne» [984] авторові належить обґрунтування методологічних засад дослідження, проведення анкетування, інтерв'ювання серед студентів в Україні та обробка його результатів, перший (§ 3) і третій розділи. У спільній статті «Wartość pracy w świadomości polskich i ukraińskich studentów» [983] автор обґрунтувала соціально-педагогічні аспекти й умови готовності українських студентів до опікунсько-виховної діяльності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (довідка № 2614/24-03 від 14.11.2017), ДВНЗ

«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка № 01-15/06-01-1588 від 31.10.2017), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-17-881 від 15.11.2017), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/15-2840 від 27.10.2017), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 5467/01-55/29 від 23.10.2017), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 1266-33/03 від 06.11.2017), Мукачівського державного університету (довідка № 2183 від 23.10.2017), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 3500 від 09.11.2017), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2629/01 від 30.10.2017), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 596 від 10.11.2017).

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, вченої ради соціально-гуманітарного факультету, на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2012 – 2018). Основні теоретичні положення і результати дослідження оприлюднено на 59 конференціях, симпозіумах, читаннях різного рівня і представництва:

– *17 міжнародних наукових конференціях, симпозіумах за кордоном:* «Pochylmy się nad dzieckiem – idea i dzieło Janusza Korczaka» (Люблін, Польща, 2012, очна), «Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, Білорусь, 2013, очна; 2015, очна; 2017, заочна), «Współczesne przestrzenie edukacyjne biografistyki» (Люблін, Польща, 2013, очна), «European ideas in the works of famous educationalists: past, present and future perspectives» (Лодзь, Польща, 2013, очна), «Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka» (Люблін, Польща, 2013, очна), «Cultures in front of God: challengers, research,

projections from mediterranean area to the world» (Рим, Італія, 2013, очна), «Montessori education: the child's development in the social environment» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Подготовка конкурентоспособного специалиста в современных условиях» (Брест, Білорусь, 2015, заочна), «Wdrażanie do zachowań kreatywnych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej i wychowaniu przedszkolnym» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Zachować dla przyszłości. Sprawy oświaty, edukacji i nauki w przekazie prasowym XIX i XX wieku» (Лодзь, Польща, 2016, очна), «Osobowość. Społeczeństwo. Polityka» (Люблін, Польща, 2017, очна), «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Сладковічово, Словаччина, 2017, заочна), «Innowacje w edukacji» (Люблін, Польща, 2017, очна), «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Сандомир, Польща, 2017, заочна);

– 26 міжнародних науково-практичних конференцій, читань, симпозіумів, семінарів в Україні: «Педагог третього тисячоліття: теоретико-методологічний дискурс» (Дрогобич, 2013, очна), «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)» (Івано-Франківськ, 2013, очна), «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи освіти і науки» (Кременець, 2013, очна), «Карпати – Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських районів» (Івано-Франківськ, 2013, очна), «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів» (Тернопіль, 2014, очна), «Я. Корчак і В. Сухомлинський – педагоги-гуманісти XX ст.» (Дрогобич, 2014, очна), «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014, очна), «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи» (Дрогобич, 2014, очна), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2015; 2017, заочна), «Психолого-педагогічний

супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2015, заочна), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2015, очна), «Освіта для сучасності» (Київ, 2015, очна), «Підготовка педагогів до виховної роботи в Україні та Польщі» (Дрогобич, 2015, очна), «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (Івано-Франківськ, 2016, очна), «Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Дрогобич, 2016, очна), «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016, заочна), «Педагогічні аспекти підготовки фахівців в університетах до професійної діяльності» (Дрогобич, 2016, очна), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (Ніжин, 2016, заочна), «Діяльність педагогів України та Польщі в умовах полікультурності» (Дрогобич, 2016, очна), «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» (Одеса, 2017, заочна), «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі» (Переяслав-Хмельницький, 2017, заочна), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2017, заочна), «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (Дрогобич, 2017, очна); «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачево, 2017, заочна), «Пріоритетні напрями модернізації системи освіти в Україні та Польщі: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2017, очна);

– *12 всеукраїнських науково-практичних конференцій*: «Культура педагога в контексті сучасних освітніх парадигм» (Ужгород, 2013, заочна), «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Дрогобич, 2013, очна), «Партнерство навчальних, культурно-освітніх закладів, соціальних служб і родин: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Тернопіль, 2015, очна), «Виховання особистості: національно-патріотичний вимір» (Херсон, 2015, заочна), «Дитинство в соціально-

педагогічному дискурсі» (Дрогобич, 2015, очна), «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015, очна), «Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу» (Умань, 2015, заочна), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016, очна), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (Київ, 2016, очна), «Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики» (Запоріжжя, 2016, заочна), «Реалізація виховного компонента освітнього середовища ВНЗ та закладів післядипломної освіти» (Умань, 2017, заочна), «Виховна робота з дітьми: теорія і практика» (Дрогобич, 2017, очна);

– 4 регіональних науково-практичних конференцій: «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (Дрогобич, 2014, очна), «Проблема особистості в освітньому просторі держави» (Львів, 2015, очна), «Розвиток особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2015, очна), «Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2016, очна).

Кандидатська дисертація на тему «Педагогічні ідеї Германа Гмайнера та їх реалізація в Австрії та Німеччині (друга половина XX – початок XXI століття)» (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки) захищена у 2012 р. на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 58.053.01 у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Зміст і результати дослідження викладено у 60 друкованих працях, серед яких: 1 одноосібна монографія й 1 – у співавторстві (за кордоном), 3 розділи у колективних монографіях (за кордоном), 24 статті у провідних наукових фахових виданнях України (з них 19 – у виданнях, включених до наукометричних баз), 10 статей у закордонних виданнях, 2 – у збірниках наукових праць, 16 статей і тез апробаційного характеру (з них 4 за

кордоном), 1 програма навчального курсу, 1 навчальний посібник, 1 бібліографічний покажчик.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (1046 найменувань, з них 740 – іноземними мовами), 17 додатків. Роботу ілюстровано 20 рисунками, 8 таблицями. Основний текст дисертації викладено на 373 сторінках, загальний обсяг роботи становить 587 сторінок.

РОЗДІЛ 1

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі

1.1 Характеристика базових понять дослідження

Опіка та її зв'язок з різними галузями суспільного життя сьогодні є предметом зацікавлення багатьох наукових дисциплін (психології, педагогіки, медицини, права, соціології, економіки і політики). У науковій літературі опіка має багатозначний характер: опіка над дітьми, над самотніми, молоддю, хворими, а також цей вираз вживають стосовно рослин, звірів, технічних пристроїв. Поняття пов'язане з лікувальною, педагогічно-психологічною, домашньою, духовною опікою тощо. Термін «опіка» вживається у значенні допомоги, захисту, охорони, допомоги, запобігання, кожне з яких має різну мету і способи застосування. Суспільство вимагає опіки від батьків, громадських організацій, школи, місця праці, держави, надаючи їм повноваження чи обов'язок приймати рішення у царині опіки та виховання.

Поняття «опіка» й «турбота» використовуються у повсякденному вжитку, тому їхнє значення потрібно відрізнити від професійних термінів з теорії опіки. Після перегляду деяких звичних форм вжитку цих слів, а також їхніх корелятив, таких як «доглядати» та «опікуватися», необхідно детальніше зупинитися на застосуванні теорії опіки та її варіантів у різноманітних галузях досліджень.

Теорія опіки з'явилася в останніх десятиліттях, головним чином у психології та філософії. Уявлення Джиллігана про розвиток моралі, яка базується на відносинах та відповідальності, викликало дискусію щодо питання обґрунтованої Л. Кольбергом (1981) форми когнітивної теорії розвитку [584].

Опіку дуже часто зіставляють із турботою. Людське буття має суттєву рису – мати турботу та мати прагнення – речі, які є для нас дуже важливими. Деякі із цих прагнень можна назвати інтересами: ми можемо турбуватися про нашу роботу, приготування їжі, спорт, романи тощо. Інші прагнення можна зобразити як побоювання або ж навантаження. Часом буваємо пригніченими через турботи. Також опіка може стосуватися обов'язку, при якому особа здійснює нагляд (опіку) за своєю мамою або за маємком її мами. Х. Франкфурт описує турботу як частину людського буття, але при цьому закликає нас до роздумів, про що насправді ми повинні турбуватися [458].

Інколи поняття «опіка» вживається для вираження обмеженої чи випадкової турботи про інших, наприклад: «Звісно, мені цікаво (турбота), що з вами відбувається, але я не можу нічого для цього зробити (або: я не можу тепер брати в цьому участь)». В інших випадках опіка проявляється на відстані – ми не можемо або не хочемо брати безпосередню, індивідуальну відповідальність, але ми робимо невелику грошову пожертву на благо однієї людини або групи. Не всі теоретики опіки розрізняють пряму опіку (дбати про когось) та спосіб турботливої поведінки, на яку особа, про яку піклуються, не відповідає. Н. Ноддінгс, наприклад, описує другу форму турботливої поведінки як «піклування про когось» [728, с. 57–59].

Опіка, описана як турбота про когось, вимагає прямої відповідальності – уваги до висловлених іншою особою потреб, інколи під час єдиної зустрічі, а інколи під час безперервних відносин чи низки зустрічей. У цього важливого пункту у теорії опіки є попередниці, які займалися питанням уважності. Як А. Мурдоч, так і З. Вайль, ставили уважність та чуйність у центрі морального життя. З. Вайль стверджувала, що моральне спілкування вимагало б від нас запитати один одного: «Через що ти зараз проходиш?». А. Мурдоч описала уважність, яка визначає турботливість, такими словами: «справедливий та люблячий погляд, спрямований на індивідуальну реальність» [717, с. 34].

Теорія опіки мала значний вплив на виховання. Головне питання звучить так: що означає бути турботливим вчителем? Відносини між адміністрацією та вчителями можуть сприяти створенню такого рівня, в якому турботливість може успішно розвиватися. Дж. Блаунт опирається на працю шкільних інспекторів (Сьюзен Дорсі, Джулія Річмен та Елла Флег Янг), які на початку XX ст. завідували великими міськими шкільними комплексами. Ці жінки керувалися прихованою етикою опіки, а увага та діалог у їхній діяльності були першочерговими. Незважаючи на видимий успіх та повагу зі сторони їхніх вчителів, шкільні інспектори звинуватили їх в надмірній поступливості та непридатності (через стать) до виконання керівних функцій [381].

Опіка – сфера взаємодії, діалогу. У філософських гуманістичних концепціях, діалог – це взаємна відкритість, власне прийняття іншої особи як автономного існування і її безумовна акцептація як єдиної і неповторної. Зокрема, М. Бубер вважає, що кожне правдиве життя людини полягає у зустрічі з іншою. Зустріч розглядає як фундаментальну категорію для філософії діалогу. Він зазначає: «дозволь іншому бути». Прийняття опікуном-вихователем особистих (Я-Ти) у стосунках з іншою людиною, яким є підопічний – вихованець, дозволяє співіснувати і розвиватися двом сторонам, а у просторі між ними з'являється місце на любов. Саме у цей час у мисленні виникає простір для спроби зрозуміти: ким є Я, ким для мене є Інший (Ти) і що відбувається між Я і Ти в процесі опіки і виховання [398, с. 9].

Аксіологічні теорії, аксіологічне мислення про другу особу, як стверджує Й. Тішнер, є чимось більшим, ніж тимчасовим актом свідомості, а виступає проявом доброї волі людини після подолання небажання, ворожості, спокуси втечі та ін. Воно є можливістю вийти за межі перспективи «одновимірної людини». Філософ вважає, що «Я і Ти перебуваємо у просторі добра і зла, цінностей і антицінностей. Воно може

торкнутися іншого, скривдити його, може принести йому радість» [925, с. 171].

Однак теорія опіки в жодному випадку не зводиться до стимулювання теплих почуттів. Турботливість передбачає компетенцію. Кваліфікований педагог, який постійно створює й підтримує турботливі відносини, прагне бути більш компетентним, оскільки його майстерність не можна повноцінно визначити за тим, що він вважає за потрібне для вивчення його учнями [868, с. 129–130]. Турботливість у відносинах вимагає дієвих відповідей на широкий спектр висловлених учнями потреб, включно з інтелектуальними потребами критичного мислення [920].

У сфері освіти етика опіки має прямий вплив на моральне виховання. К. Джилліган висунув теорію морального розвитку, де у центрі стоять турботливість та відповідь, і ця робота стимулювала емпіричні дослідження про стать і моральний розвиток. В описі структури морального виховання Н. Ноддінгс запропонував чотири компоненти: моделювання, діалог, практика та підтвердження [728, с. 43]. Серед них педагоги й критики детально оцінили передусім діалог та практику. Модель морального виховання в опіці з її наголосом на діалог, увага до висловлених потреб і участь школярів, які повинні навчитися поводитися зі своєю моральністю, має розбіжності з програмами формування характеру, за якими потрібно навчати особливих чеснот та відповідати на похідні потреби. Ця різниця подібна до суперечностей між опікою чеснот та опікою відносин [105, с. 140–142]. Отже, етика опіки тісно пов'язана з соціальним вихованням.

Опіка і піклування є інститутом цивільного права, який охоплює широке коло питань, пов'язаних не лише з цивільним, але й з сімейним законодавством. Сучасне право України, зокрема цивільний кодекс (ЦК) регулює загальні питання опіки та піклування: завдання опіки та піклування (ст. 55), коло фізичних осіб, над якими встановлюється опіка чи піклування (ст. 58, ст. 59), порядок встановлення опіки та піклування (ст. 60 – 62),

призначення опікуна (піклувальника), їхні права та обов'язки (ст. 63 – 74), припинення опіки і піклування (ст. 75 – 77) [295].

Положення «Сімейного кодексу України» (СК) відображають специфіку опіки та піклування, що встановлюються над неповнолітніми особами. Ця специфіка виявляється у самих цілях установлення опіки (піклування) над дітьми, в правах та обов'язках учасників правовідносин опіки (піклування), а також у порядку встановлення і припинення опіки (піклування) [250].

Терміни «опіка та піклування» означають не лише правовий інститут, але й діяльність відповідних органів, опікунів та піклувальників щодо захисту прав і законних інтересів підопічних (дітей, над якими встановлено опіку чи піклування). Опікуни малолітніх дітей та піклувальники неповнолітніх дітей, у принципі, мають такі самі права та обов'язки щодо дитини, як і батьки.

Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 13 січня 2005 року № 2342-IV [231], його нова редакція від 01.01.2017 визначає, що «допомога та утримання таких дітей не можуть бути нижчими за встановлені мінімальні стандарти, що забезпечують кожній дитині рівень життя, необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку на рівні, не нижчому за встановлений прожитковий мінімум для таких осіб» [232].

Держава та громадські об'єднання в Україні особливу увагу звертають на здійснення опіки над дітьми-сиротами. Розрізняють два види сирітства: природне і суспільне (соціальне). Природні сироти – це діти, батьки яких померли. Соціальні сироти – це діти, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишилися без опіки батьків, тобто це сироти при живих батьках. До них відносять і безпритульних та бездоглядних дітей – «дітей вулиці». Причинами виникнення цього

негативного явища, за даними Українського інституту соціальних досліджень, є: погіршення матеріального стану значної частини населення; підвищення незайнятості дітей і підлітків; експлуатація дитячої праці в тіньовій економіці та втягування дорослими дітей у крадіжки, жебрацтво, торгівлю наркотиками та інші кримінальні дії; послаблення відповідальності сім'ї за виховання дітей та організацію їх відпочинку; загострення конфлікту між дитиною і батьками; пропаганда у засобах масової інформації насильства і «легкого життя» [46, с. 11–12].

У теоретичних підходах трапляється термінологічна плутанина, яка негативно впливає на якість нормативних документів, зокрема виконавчих розпоряджень, що стосуються функціонування системи опіки над дітьми. Досить часто відбувається підміна термінів, не береться до уваги позитивний досвід використання визначених понять, зокрема інституційних форм. Зміна назви інституції не передбачає однозначної зміни змісту опікунсько-виховної роботи. Часто термінологічній плутанині сприяє механічне сприйняття досвіду інших країн і використання іншомовних термінів, які не відповідають позитивному досвіду і традиціям у подоланні проблем опіки над дітьми.

Сьогодні теорія і практика опікунства для вітчизняної педагогічної науки – надзвичайно важливі. Для організації опікунської роботи вагомим є те, що, здобувши незалежність, Україна проголосила про дотримання міжнародних угод і правил, у тому числі і тих, які забезпечують охорону прав людини і дитини. Діти, позбавлені тимчасової чи постійної опіки з боку батьків, які не в змозі займатися ними, потрапляють під опіку інституційних або сімейних форм. Це записано у Конвенції ООН про права дитини, прийнятій резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН, від 20 листопада 1989 р., яка набула чинності 2 вересня 1990 р. Цей документ ратифікований Постановою Верховної Ради України №789XII (78912) від 27 лютого 1991 р. та ввійшов у дію в Україні 27 вересня 1991 р. Стаття 20 визначає право

дитини на опіку [148, с. 17]. Відповідно до цього розроблена нормативно-правова база захисту дитинства, яка регулює проблеми опіки дітей в Україні.

Опіка – це «1. Піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось. 2. Постійний нагляд, контроль за чийми-небудь діями, вчинками. 3. Організований і контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами (малолітніми, душевнохворими і т.ін.), піклування про їхні особисті та майнові права та інтереси», «опікун – той, хто виявляє піклування про кого-небудь, доглядає когось», «опікунство – піклування, догляд, нагляд, контроль» [20, с. 847].

Для з'ясування проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці важливо розглянути теоретико-методологічні підходи до трактування базових понять дослідження. Дослідження опіки над дітьми знаходиться на стику декількох педагогічних наук – історії педагогіки, історія дошкільної педагогіки, соціальної педагогіки, теорії та методики виховання, дошкільної педагогіки.

Упродовж віків поняття «опіка» змінювалося, набувало різного змісту (турбота, догляд, покровительство, піклування, заступництво, доброзичливе ставлення тощо). У різні історичні періоди розвитку педагогічної теорії і практики сприяли відомі освітні, громадські, культурні діячі, громадські товариства, державні структури. Традиції гуманного, бережного ставлення до немічних, обездолених людей, а особливо до дітей як найбільш беззахисних серед них завжди були притаманні культурі українців. Опіка розглядалася як суспільне явище, мала благочинний характер. Ще І. Бартошевський у підручнику «Педагогіка руска або наука о вихованню» (1891) називав вихованням «тую опіку і поміч, яку люди дорослі жертвувати мають для чоловіка ще не розвиненого щодо заспокоєння його так тілесних як і духовних потреб, щоби його вроджені сили духовні і тілесні відповідно до свого призначення розвиватися могли» [9, с. 1].

На початку XX ст. в українському суспільстві гостро постала проблема опіки над дітьми. Після Першої світової війни і революції А. Макаренко у 1920 р. організував під Полтавою колонію для знедолених дітей, неповнолітніх правопорушників, а згодом обґрунтував теорію колективу. Для нього – це діти, які тимчасово потрапили у складну життєву ситуацію. Педагогу важливою була соціалізація дитини, послідовна реалізація соціально-педагогічної концепції, перевиховання дітей для потреб соціалістичної держави [279, с. 178]. Німецька дослідниця І. Рюттенауер [854, с. 135], оцінюючи його педагогічну діяльність, констатує, що її провідною ідеєю був розвиток дитини. Використавши «правило не цікавитися минулим хлопців», А. Макаренко зумів забезпечити справжню гуманізацію процесу ресоціалізації колишніх юних злочинців [217, с. 161]. «Делікатне» ставлення до вихованців мало на той час альтернативний характер, оскільки серед учених і педагогів, які визначали офіційно визнані педагогічні детермінанти (А. Залкінд, В. Куфаєв, М. Левітіна (Маро)), панувало переконання про необхідність детального вивчення історії життя і злочинних нахилів кожного підопічного. Вважаючи, що «вивертання навиворіт усієї тієї ями, в якій копирсалася і гинула дитина», є «дурницею», педагог наголошував на доцільності ігнорування злочинного минулого підлітків [49, с. 16]. Сьогоднішня дитина – це завтра нова людина. У житті особи важливими є перспективні лінії, завтрашня радість. Для педагога – дисципліна, колектив, спільнота. В усіх цих процесах важливими є виховання і перевиховання. Його комуна – це працюючі, моральні і щасливі діти.

У цьому контексті актуальним вбачається дослідження ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського, який, розв'язуючи будь-яку проблему, у центр ставив дитину, цінність її особистості [87]. Він запровадив у тодішній радянській, заідеологізованій школі опікунсько-виховну систему, що ґрунтувалася на ідеях добра, любові до рідного краю, рідної мови, справедливості, порядності. Йому близькі ідеї

української народної педагогіки, досягнення зарубіжної педагогіки, ідеї педагогів-гуманістів (Я. Корчака, А. Макаренка та ін.), які він прагнув впровадити до навчально-виховного процесу сільської школи.

В. Сухомлинський знайшов розв'язання теоретичних проблем опіки і виховання дітей, обґрунтував й апробував авторську концепцію [87]. Її сутність ґрунтується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі, зокрема вірі в обдарованість кожної дитини, поєднання навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму. Завданням педагога є узгодження та координація усіх впливів, що здійснюються на особистість. З метою образної ілюстрації цього твердження він вдається до порівняння праці педагога із працею скульптора [271, с. 12].

Проблеми опікунства охоплюють широкий спектр сімейного, шкільного і позашкільного виховання. Опікунська діяльність за своєю сутністю входить до складу соціальної педагогіки, в якій опіка розглядається як форма влаштування дітей-сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей, з метою їх утримання, виховання й освіти, а також для захисту їхніх особистих і майнових прав та інтересів.

У посібнику «Соціальна педагогіка» Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик «опіку і піклування» розглядають як «вид соціальних послуг спеціально уповноважених органів держави, соціальних служб для молоді і громадян, спрямованих на виховання неповнолітніх, які внаслідок смерті батьків чи позбавлення батьківських прав, хвороби та з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також повнолітньої молоді, яка за станом здоров'я не може самостійно здійснювати свої права і виконувати покладені на неї обов'язки» [143, с. 23].

Дефініції «опіка», «опікун», «опікунство» не знайшли висвітлення в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка [40]. «Енциклопедія освіти» дає таке визначення: «опіка – правова форма захисту особистих і

майнових прав неповнолітніх дітей, які з різних причин залишилися без батьківського піклування; особлива форма державної турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Опіка встановлюється над дітьми до 14 років, а піклування – над дітьми у віці від 14 ро 18 років» [52, с. 607].

Хоча опіка і виховання часто проявляються спільно, це, по суті, дві різні сфери людської діяльності, що мають інший генезис, інші цілі та інший зміст. У процесі виховання відбуваються зміни в особистості з огляду на нормативний ідеал (суспільне очікування), а результат цих дій залежить від системи цінностей, які визначають вихованці. Опіка ж здійснюється незалежно від того, яку систему цінностей визнає підопічний і чи прагне він змін, що йдуть у напрямі визнання суспільно-апробованих норм. Ці два процеси (опіку і виховання) об'єднують права дитини і толерантну позицію вихователів. На зламі століть поняття «опіка над дітьми» в українській педагогіці є багатоаспектним, переосмислюється й уточнюється.

Сьогодні проблема організації опіки дітей тісно пов'язана з розв'язанням проблем сучасної української сім'ї, її значущості для нормального розвитку дитини, ролі батьківської любові в емоційному становленні особистості.

Термін «опікунська сім'я» уперше трапляється в дисертаційному дослідженні В. Костіва (1997). Виходячи з детального аналізу відносин у сім'ї, побудованого на основі філософського осмислення п'ятикомпонентної структури поняття «відношення», він подає класифікацію нуклеарних сімей, в якій окремим типом виділяє опікунську. Згідно з його підходами, опікунською сім'єю можна вважати «динамічну малу соціальну групу людей, співпричетність осіб, які спільно проживають і поєднанні родинними відносинами опіки (можливо шлюбу чи шлюбу в поєднанні з кровною спорідненістю), спільністю формування й задоволення біологічних та

соціально-економічних потреб, любов'ю, взаємною моральною відповідальністю» [150, с. 56].

В останні роки увага науковців звернута до закладів позашкільної освіти, які «створюють умови для розвитку творчих якостей інтелекту, постійного зростання потенціалу творчої діяльності, формування психічних якостей творчої особистості, виховання у дітей та молоді здатності до спілкування. Ця робота допомагає розв'язати проблему превентивного виховання молоді, попередження тих проявів серед молоді, що дедалі більше турбують суспільство. Бездуховність значної частини підлітків, їхня зневіра в ідеалах, споживацького ставлення до сім'ї, суспільства, природи, різкого зростання в дитячому середовищі асоціальних проявів жорстокості, насильства, моральної розпусти, загострення злочинності серед неповнолітніх, і водночас необхідність поліпшення здоров'я» [200, с. 122].

Зміна системи цінностей в українському суспільстві породила феномен соціального сирітства, яке з педагогічної точки зору означає незабезпечення батьками виховної функції сім'ї, яке інтегрує в собі декілька девіантних категорій дітей (діти вулиці, безпритульні діти, діти-втікачі, бездоглядні діти, «приховані сироти»). Причини природного і соціального сирітства різні, але наслідки однаково негативні – порушується базове право дитини на виховання у здоровому нормальному сімейному оточенні.

Соціальне сирітство – суспільне явище, зумовлене ухилянням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо неповнолітньої дитини [254, с. 11]. У науковій літературі охарактеризовано причини виникнення соціального сирітства, які можна згрупувати у два блоки: об'єктивні, соціальні чинники та суб'єктивні, внутрішньо-сімейні чинники.

Науковці привертають увагу на поширення явища «прихованого» сирітства, тобто ситуації, коли дитина залишена наодинці з собою, відчувається самотньою, непотрібною, осиротілою. Симптомами прихованого

сирітства є емоційна відчуженість дітей від батьків, що, на думку В. Семиченко та В. Заслуженюк, проявляється у байдужому ставленні батьків до дітей, не контрольованості поведінки дітей. Це, своєю чергою, призводить до неврозів, деформації характеру та поведінки, тобто до відхилень у розвитку особистості, які у майбутньому можуть бути трансформовані у соціальні девіації [247, с. 12].

У контексті дослідження важливим є поняття «благодійність», форми благодійної діяльності. Благодійність – це «добровільна безкорислива пожертва фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової, організаційної чи іншої допомоги» [20, с. 86].

«Енциклопедія освіти» дає таке визначення: «благодійність (доброчинність, добродійність, філантропія) – діяльність, за допомогою якої приватні ресурси (фінансові й матеріальні засоби, здібності та енергія людей) добровільно й безкорисливо розподіляються їх власниками з метою надання допомоги людям, котрі їх потребують» [244, с. 62]. Благодійність класифікують за різними ознаками: формою вияву (індивідуальна, групова, масова); формою організації (державна, приватна, громадська); специфічними регіональними вимірами (етнічна, конфесійна тощо); типом залучених засобів соціального захисту (фінансова, діяльнісна, організаційна тощо); часом залучення доброчинного потенціалу (разова, тривала, постійна); характером територіального вияву (місцева, регіональна, загальнодержавна, закордонна). Н. Сейко, характеризуючи розвиток благодійності у сфері української освіти, виокремлює соціокультурну місію благодійності XVIII – початку XX ст., яка була спрямована на усунення причин соціальної незахищеності, а не її наслідків [244].

З поняттям «опіка» пов'язана категорія «виховання», яке в українській педагогічній науці трактується досить широко і неоднозначно. К. Ушинський стверджував принципову можливість пізнання природи людини як істоти діяльної, яка динамічно розвивається під впливом середовища і виховання.

Він був близький до наукового розуміння сутності людини, її розвитку [280, с. 196–197]. Предметом виховання, за К. Ушинським, є правильний розвиток людського організму у всій його складності, у його рослинних, тваринних і суто людських процесах. У цьому полягає визначення предмета педагогіки з виразно антропологічних позицій про розвиток людського організму загалом, а не лише в дитячому віці [83, с. 312–315].

Виховання – це «процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів» [40, с. 53]. Виховання у широкому розумінні, зазначає С. Гончаренко, це вся сума впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства. Це і спеціально організований вплив виховних закладів, і соціально-економічні умови. У вузькому розумінні – планомірний вплив батьків і школи на вихованця.

В. Ягупов розглядає поняття «виховання» у соціальному і педагогічному значеннях. У широкому соціальному значенні виховання – це передання соціального досвіду, накопиченого людством, від старших поколінь молодшим, у вузькому – спрямований вплив на людину суспільних інститутів з метою передання їй певних знань, навичок і вмінь гідної поведінки, формування наукових переконань, суспільних цінностей, моральних та політичних орієнтирів, життєвих настанов і перспектив. У широкому педагогічному розумінні виховання – цілеспрямований, організований і планомірний вплив вихователів, певного організованого соціального середовища на вихованця з метою формування його особистості, у вузькому – процес і результат виховної роботи, спрямованої на розв'язання конкретних виховних завдань [316, с. 29].

Як «формування особистості дитини під впливом діяльності педагогічного колективу закладу освіти, яка базується на педагогічній теорії, передовому педагогічному досвіді» визначає виховання М. Фіцула [287,

с. 20]. О. Вишневський трактує виховання як «процес формування моделі поведінки людини в навколишньому середовищі, тобто механізму орієнтації та саморегуляції» [24, с. 6]. У контексті завдань сучасної педагогіки, виховання – «не дресура, а взаємодія двох рівних перед Богом людей, їх діалог. Не лише виховник, але й вихованець користується правом вибору. Людині властива природна схильність самій визначати напрям свого життя, самій творити чи формувати його» [24, с. 127].

Отже, в українській педагогіці теоретичний конструкт «опіка над дітьми» – поняття багатоаспектне, що переосмислюється та уточнюється. У сучасній українській педагогіці нема єдиної думки щодо питання, хто з дітей має бути охоплений опікою. Деякі дослідники (Т. Завгородня, Н. Лисенко, Н. Савченко, Б. Ступарик, М. Чепіль) стверджують, що опікою мають бути охоплені всі діти і молодь, інші (О. Коваленко, Л. Коваль, В. Костів, І. Зверева, С. Хлебик, О. Шишко) переконані, що діти і молодь, позбавлені природного опікунського середовища, або є недієздатними [127, с. 74–75].

Узагальнення визначення сутності окресленого поняття дало можливість сформулювати визначення поняття «опіка над дітьми» у двох значеннях (Рис. 1.1).

– у широкому – це забезпечення дітям необхідних умов для задоволення їхніх потреб у повсякденному житті, надання соціально-терапевтичної допомоги опікунсько-виховними та освітніми установами, відповідальність дорослого за долю тих, хто її отримує;

– у вузькому – це діяльність дорослих, спрямована на задоволення базових потреб дітей, які опинилися у скрутній життєвій ситуації, створення психолого-педагогічних умов для формування особистості.

Основною концептуальною ідеєю роботи стало осмислення феномену «опіка над дітьми» у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст. як складної історико-педагогічної проблеми, яка розглянута у контексті суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-

освітніх детермінант. Аналіз еволюції уявлень про опіку над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст. потребує наукового обґрунтування поняття «розвиток» як одного з ключових термінів теми дослідження.

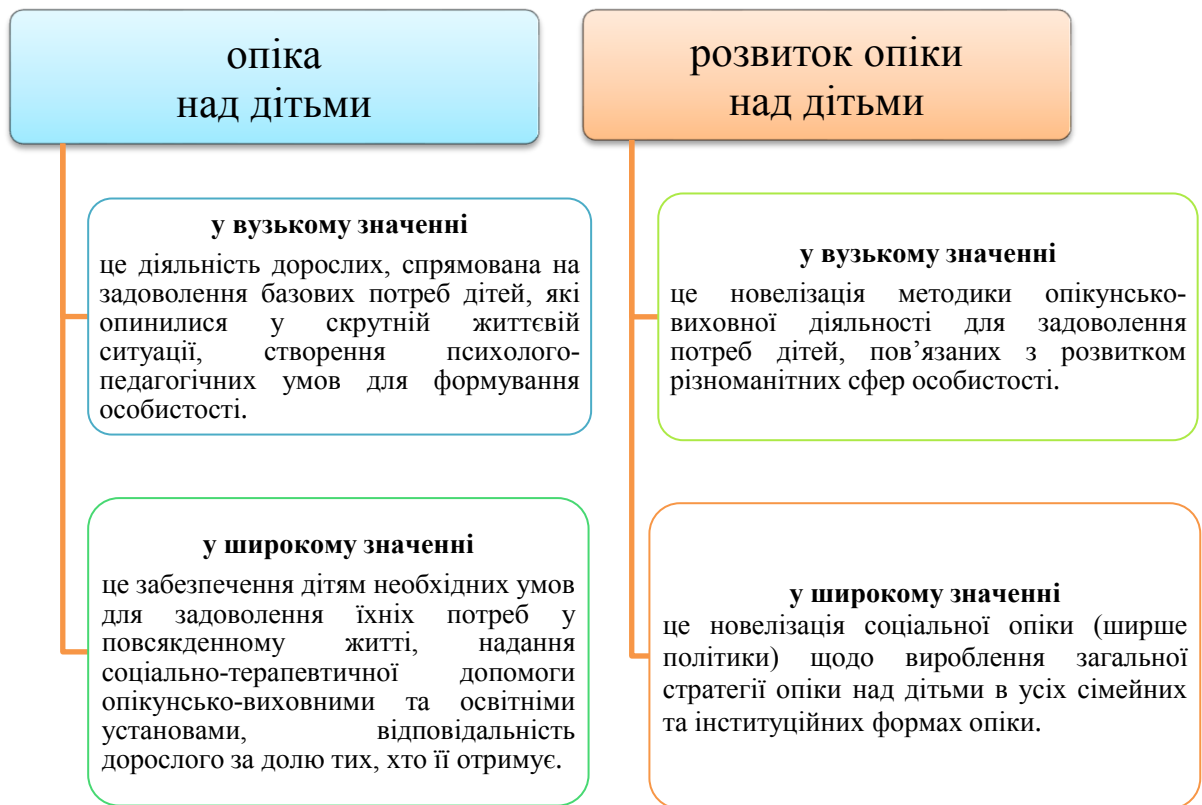


Рис. 1.1 Авторське визначення базових понять дослідження

Поняття «розвиток» представлене як міждисциплінарний феномен, що об'єднує педагогіку, психологію, філософію. Розвиток трактується як процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого [20, с. 1235; 286, с. 587], «особливий тип незворотних, поступальних, цілеспрямованих змін складних системних об'єктів» [206, с. 372]. У польській довідковій літературі розвиток трактується як процес якісних і кількісних змін, що настають під впливом взаємодії внутрішніх чинників і середовища [740, с. 357].

Аналіз репрезентативних академічних видань («Український педагогічний словник» [40], «Енциклопедія освіти» [52], «Психологічна енциклопедія» [235], енциклопедичний словник «Освіта дорослих» [206]) засвідчує, що у них міститься тотожне визначення поняття «розвиток особистості»: процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Розвиток особистості відбувається у діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Передумовою і результатом розвитку особистості виступають потреби [40, с. 289; 52, с. 787–788; 235, с. 305; 206, с. 372].

У сучасних наукових дослідженнях поняття «розвиток» використовується в одному ряду з поняттям «еволюція». Еволюція – процес змін, розвитку кого-, чого-небудь; у філософському значенні – форма розвитку, процес змін, що полягає у безперервній, поступовій кількісній зміні, яка готує якісну зміну. Процес розвитку органічного світу шляхом поступового пристосування живих систем до нових умов існування [20, с. 338]. У вузькому значенні – складова трансформаційного процесу, поступовий об'єктивний процес конкретно-історичних перетворень, переважно кількісних змін, що передують якісним, у широкому – процес розвитку природи й суспільства, що відбувається у формі поступових кількісних і стрибкоподібних якісних перетворень [42, с. 23]. У дослідженні розглядаємо поняття «розвиток опіки над дітьми» у педагогічній теорії й опікунській практиці Польщі.

Отже, у полі зору вітчизняних науковців – теоретико-методологічні підходи до трактування дефініції «опіка», «опіка над дітьми», закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми, становлення і розвиток опікунської теорії і практики. Узагальнення визначення сутності окресленого

поняття крізь призму вивчення опіки над дітьми дало можливість окреслити зміст теоретичного конструкту «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічного феномену у двох значеннях. Розвиток опіки над дітьми у широкому значенні – це новелізація соціальної опіки (ширше політики) щодо вироблення загальної стратегії опіки над дітьми в усіх опікунсько-виховних закладах, освітніх установах, інституціях позашкільної освіти тощо. У вузькому значенні – це новелізація методики опікунсько-виховної діяльності для задоволення потреб дітей, пов'язаних з розвитком різноманітних сфер особистості.

Усебічний аналіз джерельної бази із визначеної проблеми дав підстави стверджувати, що поняття «опіка над дітьми» з його різноманітним тлумаченням займає важливе місце в педагогічній, психологічній, філософській, історичній, соціологічній, юридичній науці.

1.2 Концептуальні засади опіки над дітьми у зарубіжній педагогіці

З найдавніших часів суспільство намагалося протидіяти сирітству, керуючись релігійними та гуманістичними мотивами. Тогочасною домінуючою формою опіки була благодійність [615]. У польській педагогічній думці заслуговують на увагу міркування З. Домбровського: еволюційний розвиток людини дає можливість висунути припущення, що наші предки, живучи в складних умовах, піклувалися один про одного. Виявом опіки, наприклад, був порядок поділу здобутої під час полювання їжі. Автор сформулював кілька гіпотез, які торкаються опіки між людьми. Першою з них є твердження, що а) передісторична опіка полягала в тому, що родичі дбали про дітей до моменту їх відокремлення (самостійності); б) опікунська діяльність в окремих сферах розвинулася раніше, ніж у тварин, в) межі задоволення потреб були наближені до тих, які сьогодні

спостерігаємо у найбільш розвинутих тварин (мавп) – це біологічні потреби, безпека, приналежності і яскраве зародження вищих потреб; г) механізми інстинкту і особистого досвіду опіки значною мірою підтримані або замінені здобутими опікунськими діями; д) основні функції опіки – збереження життя і забезпечення певного процесу розвитку – не відрізнялися суттєво від функцій опіки тварин; е) опіка між людьми мала охороняти підопічних від небезпеки, пов'язаної з місцем проживання тощо [421, с. 37].

Опіка здійснювалася в основному через костел або релігійні інституції. Найважливішою є допомога, якої потребує людина через ближнього. Бідні особи могли розраховувати на підтримку рідних і чужих людей. Кожен мав обов'язок поділитися своїм добром з тими, хто його потребує. З XIII ст. почали виникати притулки, метою яких було забезпечення основних потреб: фізична безпека, релігійне і моральне виховання, а інколи навчання читанню, письму і математиці [366, с. 158]. Поява сирітства і безпритульних дітей була породжена війною, бідністю або епідемією. Тому важливо було створювати притулки, дитячі будинки, а також інші осередки, в яких діти отримували б підтримку і допомогу.

В епоху середньовіччя допомогу одержували не тільки сироти, бідні, але й хворі люди, жебраки, прочани. Поводження з дітьми з бідних родин було жорстоким. Дітей віком до 12 років змушували тяжко працювати, а часто – понад силу. Лікарні виконували роль опікунської інституції. У X ст. почали виникати медичні братства, метою яких була благодійна діяльність. У XII ст. краківський єпископ Іво Одровонж упровадив у Польщі закон Святого Духа, заснований у 1198 р., який уже в XVI ст. мав під опікою 1200 лікарень [851, с. 59]. У Польщі 1108 р. Петро Властв заснував на горі Суботці лікарню і віддав її під опіку ченцям Св. Августина. Це – найстаріша лікарня в Польщі, яка існувала до XVIII ст. Невдовзі після цього 1170 року Мешко Старий спорудив лікарню у м. Познань, а опіку над ними мали медичні братчики закону Св. Яна Єрозолимського [572, с. 25]. Деякі тогочасні лікарні неохоче

опікувалися сиротами. Діти, залишені мамами в лікарнях, потрапляли на виховання у села, а потім їх навчали відповідної до статі професії. У кінці Середньовіччя система допомоги була добре розбудована. Опіку, допомогу і підтримку можна було отримати в різних інституціях. Занедбанними дітьми і сиротами займалися лікарні для дорослих, заклади опіки при парафіях.

В історії педагогічної думки Польщі опіка у прийомній сім'ї має давню традицію, однак як інституційна форма опіки сформувалася тільки під кінець XVI ст. Значні досягнення у розвитку опіки над осиротілими дітьми, особливо покинутими немовлятами, характерні для Польщі XVII ст. Вагомий внесок у її розбудову зробив французький св. Вікентій де Поль (фр. Vincent de Paul, 24.04.1581 – 27.09.1660). З метою зменшення смертності дітей, що перебували у притулках для убогих, він роздав їх під опіку жінок у селах, чим досягнув позитивних результатів.

У 1717 р. священник Г. Бодуен спорудив сиротинець для підкинутих дітей, який діяв до 1732 р. Ця інституція їх збирала і розміщувала в будинку при костелі Св. Христа. Цей заклад протягом року приймав майже 1000 дітей. Це було причиною переповнення, неприродної опіки, що згодом переростало в хвороби, епідемії, а часто і в смерть дитини. У 1729 р. виникла масонська ложа, яка мала вільнодумний характер. Метою товариства була доброчинність для осіб, які її потребують [607, с. 17]. У Варшаві 1736 р. Г. Бодуен мав клініку з метою прийому і виховання немовлят. Виховний дім св. Бодуена знайшов відчутну підтримку у колах державної і церковної влади. Це був найбільш відомий у Польщі дім для покинутих дітей, однак він не був однією інституційною установою. Саме Г. Бодуена вважали засновником творення у Польщі прийомної сім'ї.

Система опіки в Польщі розвивалася швидко, а інституцій, які надавали допомогу дітям, було щораз більше [370; 366]. Громадсько-педагогічні ініціативи у царині опіки над дітьми-сиротами на початку XIX ст. привели до утворення благодійних товариств, які у складних соціально-

економічних умовах створювали опікунські установи, дбали про задоволення потреб дітей [364; 696]. Це, насамперед, Віленське (1807 – 1830), Варшавське (1814 – 1914), Люблінське (1815 – 1952), Каліське (1825 – 1851, 1880 – 1914), Радомське (1874 – 1914, 1923 – 1930) благодійні товариства, діяльність яких у різні роки проходила з різною інтенсивністю. Їхній внесок в організацію закладів опіки, налагодження соціального виховання, подолання дитячої безпритульності, забезпечення елементарної і професійної освіти є значущим. Опікою над дітьми займалися інституції при костелах.

Більш результативною діяльністю в опіці над дітьми відзначився орден піарів (1657), система якого базувалася на відкритті коледжів і шкіл-інтернатів. Останні мали забезпечити молоді не тільки житло, але й ознайомити її зі світом і суспільством для надання можливості служити власному народові. Реформуванням шкільної системи піарів зайнявся священник С. Конарський. У 1740 р. відкрив у Варшаві шляхетний коледж, який складався з двох закладів: школи (навчальні аудиторії) й інтернату (спальні, їдальня, лазня, зал для розваг). Щороку тут навчалися понад 60 вихованців, а за весь період діяльності (1740 – 1882) його закінчили 1229 осіб. Велику увагу приділяли моральному і релігійному вихованню, а також правилам етикету [899].

Перші притулки для дітей відкрилися з ініціативи королеви – Марії-Людвіки. У 1652 р. вона запросила до Польщі сестер милосердя, доручивши їм створення цих закладів. Перший притулок відкрився у Варшаві (1653), наступні – у Хелмі (1694), Кракові (1714), Білій Підлясці (1916). У Варшаві дітей-сиріт євангельського визнання мали розмістити у приватних домівках бідних сімей за певну оплату. У 1846 р. цей проект був реалізований, колегія надала згоду на поселення дітей до приватних будинків, як це практикувалося за кордоном, і часткове їхнє утримання. Опіку і контроль за перебуванням дітей здійснював спеціальний комітет. У 1856 р. було засновано Згромадження жінок-опікунок при євангельській громаді, хоча

свою діяльність воно розпочало тільки у 1874 р. Його метою була допомога у забезпеченні бідних, хворих і сиріт харчуванням. У 1880 р. завдяки Згромадженню відкрили недільну школу, яка займалася моральним вихованням дітей-сиріт, дітей з бідних сімей євангельської громади [119, с. 135]. Опікунки також піклувалися про хворих, для яких був спеціально відкритий притулок для невиліковних [899, с. 150]. Згромадження допомагало насамперед дітям-сиротам, дітям з неповних і багатодітних сімей, самотнім і хворим.

На той час характерним для польської педагогічної думки було ширше і повніше бачення проблем опіки і виховання. У 1819 р. С. Замойський відкрив на Підзамчій школу для сиріт віком від шести років, які не тільки працювали на городі, у полі, майстернях, а й вчилися читати, писати, рахувати. Взірцем такої школи була швейцарська установа у м. Хофвіль, заснована співробітником Й.-Г. Песталоцці – Філіпом-Еммануїлом Фелленбергом (1771 – 1844). За цим же взірцем у 1824 р. була створена сільська школа [712, с. 40].

У 1835 р. започаткувала діяльність Головна опікунська рада, яка займалася питаннями відкриття невеликих дитячих осередків. Її діяльність, як стверджує З. Домбровський, досягла успіху під час Першої світової війни, коли гостро постала потреба подолання проблем сирітства, бідності, жебрацтва [424, с. 34].

На початку ХХ ст. дослідники проблему сирітства розглядають у контексті суспільної ситуації у Польщі. Йдеться насамперед про залежність виконання опікунських функцій державою, зокрема, їх зменшення, і збільшення загрози виникнення соціального сирітства серед дітей [353, с. 23].

Розвиток теорії і практики опікунства відбувався не ізольовано від європейського світового контексту. Особливої уваги заслуговує південно-німецький рух за притулки для безпритульних дітей та заснування Й. Віхерном «Суворого будинку» (1833) у м. Гамбург [979, с. 73]. Це був

виправний дім для порятунку безпритульних дітей, функціонування якого ґрунтувалося на принципі сімейного виховання. Метою притулку було також повернення дітей у їхню рідну сім'ю. Притулок співпрацював із батьками; а дітей розміщували у наближених до сімейних умов групах, враховуючи індивідуальні потреби дитини [928, с. 110].

Християнська педагогіка, милосердний дух якої передбачав діяльність будинків порятунку, зазнає кризи. Ідеали християнського виховання з його метою «порятунку людини для Бога» змінилися на внутрішньосвітові та загальнолюдські зміст виховання і цілі. Незважаючи на секуляризацію виховання, Й. Віхерн намагається розвивати ідею будинків порятунку нового життя. У цьому намаганні водночас відчутні всі проблеми і незгоди епохи, які він передчував, але не виправив, і які призведуть до кризи християнської педагогіки [547, с. 103–105]. Здійснити Й. Віхерну подальший творчий розвиток опікунського виховання перешкоджало тотальне масове збіднення населення, трагічному впливу якого ніхто не зміг протистояти.

На таких же засадах працював і притулок Й. Фалька у Лютергофі. Провідною ідеєю була реалізація індивідуального підходу до дитини у процесі трудової діяльності. К.Г. Целлер спочатку виступав із захистом педагогіки Й.-Г. Песталоцці, керував установою Бойгген та навчав учителів для шкіл-притулків бідних дітей. Пізніше як теолог він наблизив свій метод виховання до методу А.Г. Франке (набожність та практичне загартовування у праці). «...лише у поєднанні із працею виховання та навчання можуть сприяти виробленню дитиною уявлення (пережиття) про реальне життя, яке для Песталоцці було основою будь-якої справжньої освіти» [861, с. 125].

У другій половині XIX ст. у європейських країнах під впливом робітничого руху організовувалися публічно-правничі системи опіки над дітьми. Польща не мала можливості розвитку соціальної політики щодо молодого покоління, а розвиток опікунської діяльності розпочався тільки після Першої світової війни. Період II Речі Посполитої був, властиво,

початком і спробою творення системи опіки над дітьми, започаткування благодійно-добродійної опіки.

У розвитку опіки над дітьми важливу роль відіграли закони австрійського парламенту та урядові розпорядження. Питання опіки різних категорій населення Австро-Угорщини зніщовані конституційними змінами (1867), які дали можливість усім громадянам, що проживають на території держави, створювати благодійні, культурно-освітні товариства тощо, які опікувалися дітьми та молоддю. Держава безпосередньо не займалася справами опіки [93, с. 87]. Розпорядження Міністерства справедливості, громадських справ і фінансів «Про нагляд та контроль за діяльністю опікунських закладів і використання коштів для їх потреб» увійшло в дію з 1 січня 1868 р. [796]. Соціальна опіка дітей на етнічних землях у період Австро-Угорщини мала частковий характер, не охоплювала усіх її ланок. Заходи австро-угорської держави, спрямовані на забезпечення елементарної опіки сиротам, не виправдали очікувань населення і не принесли бажаних результатів.

У 1892 р. з ініціативи Б. Маркевича відкрито притулок для сиріт у Пясткові. Після кількох років діяльності керівники Селезіянського Згромадження у Турині почали обмежувати чисельність вихованців і ускладнювати виховну роботу. Б. Маркевич звільнився за власним бажанням і створив світське товариство «Стриманість і робота», статут якого базувався на порадах св. Івана Боско. Про успішну діяльність товариства свідчить той факт, що 1902 року у закладі перебувало понад 250 занедбаних і знедолених вихованців. Через 10 років діяльності притулку декілька його вихованців навчалися у польських і закордонних університетах. Крім того, вихованці Б. Маркевича відкрили опікунські заклади у Варшаві, Вільно, дві установи у Галичині. Упродовж 1892 – 1912 рр. отримали професію близько 1500 дітей, які популяризували ідеї Б. Маркевича у Польщі, Європі і Північній Америці [709, с. 79].

У педагогічній думці Європи опіка над дітьми-сиротами є однією із найстаріших галузей опіки. Перші будинки для підкинутих дітей та дітей-сиріт були створені у ранньому середньовіччі. Починаючи з XVII ст., війни та епідемії спричинили відкриття нових сиротинців, які здебільшого діяли при місцевих лікарнях і притулках для бідних, де панував безпорядок (дитяча праця, спільне проживання дітей із публічними жінками, душевнохворими, безпритульними, кримінальними злочинцями, безпомічними старцями) [727]. У той час опіка над дітьми-сиротами розвивалася під впливом пієтизму А. Франке. В епоху Просвітництва заклади Й.-Г. Песталоцці, Й.-Я. Верлі та Ф.-Е. Фелленберга у Швейцарії привернули увагу до педагогічних засад опіки над дітьми, а держава, зі свого боку, пропагувала сімейну форму опіки [850].

У другій половині XVIII ст. Й.-Г. Песталоцці уперше озвучив критику щодо невідповідності виховання дітей у сільських патронатних сім'ях, виступивши у такий спосіб за реформу виховання дітей у закритих навчальних закладах. У період індустріалізації у XIX ст. відбулася посилена експлуатація робочої сили дітей, що належали до найбідніших верств населення.

В історії європейської педагогічної думки виокремлено поняття «опіка над дітьми», «примусове виховання неповнолітніх правопорушників». Історіографія дослідження цієї проблеми засвідчує, що ці дефініції відрізняються між собою. Визначальним є соціоекономічне середовище, з якого походить дитина, і форма надання опіки. Органи опіки над неповнолітніми займаються безпритульними та покинутими дітьми, а також дітьми з бідних сімей [863, с. 25]. Примусове виховання неповнолітніх правопорушників дбало про так званих «важких» для перевиховання дітей.

Поняття «опіка над неповнолітніми» Г. Шрайбер трактує як опіку у сиротинцях і дитячих притулках. У XIX ст. сиротинці переважно утримували представники католицької церкви, приватні благодійні фонди або

об'єднання, а їхньою метою було створення умов для релігійно-морального виховання дітей. Загалом сиротинці меншою мірою дбали про перевиховання підопічних, причому на практиці відмінностей опіки над неповнолітніми та примусовим вихованням неповнолітніх правопорушників практично не було. Ці поняття були тотожними. Примусове виховання неповнолітніх правопорушників з самого початку характеризувалося гендерною диференціацією. Особливо важливе значення відводилося моральному вихованню дівчат, оскільки їх виховували як майбутніх дружин та матерів [863, с. 27].

Яскравим прикладом була Німеччина, де упродовж XIX ст. завдяки пієтичним ініціативам відбувається посилене заснування будинків для безпритульних дітей. Вони розміщувалися переважно у сільській місцевості, забезпечували себе за допомогою сільськогосподарської праці і, таким чином, не залежали від держави. Практична любов до ближнього була провідною ідеєю притулків, а із педагогічної точки зору у багатьох із цих установ центральним був концепт Й.-Г. Песталоцці – розсудлива воля та любов, яка допомагає. Практична робота мала відбуватися до такої міри, наскільки вона могла сприяти гартуванню та бажанню працювати. Але у порівнянні із дотеперішніми закладами для дітей існували суттєві відмінності. Розміщення дітей відбувалося у повні сім'ї (із господарем та господинею дому). До уваги бралися потреби дитини у веселощах та грі, однак виховання було строгим і базувалося на чеснотах, смиренності та гартуванні у праці. Дітей приймали за їхнім добровільним бажанням, а перебування завершувалося у 14–16 років [857, с. 245].

Отже, перші будинки для безпритульних (початок XIX ст.) функціонували без підтримки держави. Через зростаючий рівень бідності населення у містах та промислових районах проти безпритульної та злочинної молоді застосовувалися поліцейські заходи. Дітей розміщували у конфесійні притулки, де їх дисциплінували та ізолювали. Взірцем

виховання для вихователів притулків була строга система покарання, що спричиняло великі конфлікти – такі як втечі чи бунти, у зв'язку з чим ресоціалізація не мала жодних результатів. Після перебування і виховання у притулках на них очікувала психіатрична лікарня [923, с. 39]. У результаті цього нове поняття «виправна установа» було змінено на будинки для безпритульних дітей.

Дещо точніше, на нашу думку, визначення поняття «будинки для безпритульних» представив Г. Шрайбер, появу і функціонування яких пов'язав із безпритульністю і розпадом сім'ї. Дітей та молодь, яких вважали злочинними або «відхиленими від норми», слід було рятувати і виховати. Така педагогізація безпритульних поряд із релігійним повчанням включає також перейняття досвіду від елементів громадського виховання до порядку, старанності, пунктуальності, чистоти та послухності [863, с. 28].

Будинки для безпритульних дітей вважали прогресом в історії виховання у притулках, однак «безпритульність» не сприймалася як наслідок економічного чи політичного становища, наприклад: суспільних труднощів, безробіття та важкого матеріального становища сімей. Складні життєві обставини, які ускладнювали будні, але не виховання, створювали велику проблему для суспільства і дітей.

Історичний розвиток суспільства щоразу піднімає питання виховання дітей. Г. Шрайбер відносить сюди життя у монастирях та вводить до наукового обігу поняття «конфесійне виховання». Суб'єкт, у цьому випадку дитина, виховується («муштрується») згідно з цінностями та нормами. «Згасання самотійного ества та його приватності пришвидшується за допомогою просторового розміщення. Відмежування та розподіл роблять можливим нагляд та дисциплінування мешканців, а також повний доступ до них» [863, с. 29]. Прикладом такого виховання є австрійський дім «Небесне добре діяння». Ця інституція ставила перед собою завдання врятувати дітей,

які перебували під загрозою релігійного чи морального занепаду, та були бідними.

Ще однією формою опіки над покинутими дітьми були притулки, які в кінці XIX ст. інтенсивно відроджувалися, насамперед в Австрії й Німеччині. Тут виник так званий рух за будинки для безпритульних. Уперше в історії безпритульну дитину визнають такою, «що потребує виховання». Притулки мали на меті врятувати дітей за допомогою морально-релігійного виховання. Аналізуючи становище таких дітей в XIX ст., Г. Тірш визначив допомогу у вихованні не як позитивне явище, яке розв'язує педагогічні та психологічні питання у притулках, а поставив під сумнів та чітко визначив концепцію виховання замість покарання. Примусове виховання дитини відбувалося одразу після того, як її визнавали безпритульною, і в такому вигляді примусові та виховні установи існували аж до 1960-х рр. [923, с. 37].

Практичні починання і теоретично-методичні напрацювання у галузі опікунсько-виховної діяльності свідчать, що у Німеччині були достатні передумови для виникнення інституційних форм опіки над дітьми. Педагогіка пієтизму та філантропії не змогла розв'язати проблеми опіки над дітьми та молоддю.

Новою формою опіки у Німеччині, яка набула популярності у країнах Прибалтики, Франції, Швеції, Швейцарії, Північній Америці, був «суворий будинок» Й. Віхерна, заснований у Гамбурзі у 1833 р. [979, с. 73]. Уже у 1847 р. їх діяло 52, у 1867 р. – 404, у тому числі у Баварії – 75 [485, с. 91]. Будинок Й. Віхерна був прийомною сім'єю, де перебували 12 – 14 дітей різного віку, відкритою інституцією, де спільно навчалися хлопці і дівчата. Саме тут дитина мала отримати захист, любов, радість, свободу. Підґрунтям опіки і виховання була теологія. Зміст виховання трактував як повернення дитини у суспільство, залучення її до соціальної спільноти, працю – як моральну категорію. Дітям потрібно надавати свободу, навчити нею користуватися. Окрім вихователя (формального лідера), на переконання

педагога, потрібен керівник групи – «брат» (неформальний лідер) [862, с. 94–106]. Внесок Й. Віхерна в опікунську педагогіку полягав у тому, що він замінив колективне виховання на прийомну сім'ю, сиротинець – на містечко порятунку, яке загалом виконувало функцію олігофренопедагогічного центру.

У контексті дослідження заслуговує на увагу діяльність німецького педагога Г. Літца – засновника трьох виховних будинків – шкіл-інтернатів в Ільзенбурзі (1898), у Хаубінді (1901), Біберштайн у Фульдї (1904) [661, с. 61]. Організація опікунсько-виховного процесу в інтернаті Літца в Ільзенбурзі була запозичена з Абботсгольмської школи (засновник С. Редді, Англія). Вчитель з невеликою групою учнів (від 5 до 12 осіб) утворював «сім'ю». Виховання гармонійної особистості ґрунтувалося на поєднанні розумової і фізичної праці, формуванні національного світогляду і дієздатності на користь рідного народу, соціального світогляду; вироблення моральних оцінок життя і світу, релігійного світобачення [547, с. 105–106]. Як зазначає А. Майнер, «... праця і спокій, обов'язки й воля, діяльність та відпочинок знаходилися тут у здоровому співвідношенні: день за днем проходили весело, з найважливіших педагогічних завдань вважалась перемога над одноманітністю буднів» [708, с. 48]. Однак штучна ізоляція учнів одного віку від іншого, старших від молодших, хлопців від дівчат, жінок (вчителя, допоміжного персоналу) не сприяла соціалізації.

Основні форми життєдіяльності у виховних будинках знайшли своєрідне відображення в інших установах, заснованих його співробітниками та учнями. До них належали:

– «сім'я» – вихователь об'єднує навколо себе 5–12 дітей, які живуть в одному будинку, виконує функції батьків, бере на себе відповідальність за їхню опіку та виховання, здійснюючи індивідуальний підхід до кожної дитини;

– «гільдія» – один з вихованців керує тимчасово створеною групою дітей, які виконують різні доручення по господарству, зокрема, доглядають тварин, птахів, проводять дрібні ремонтно-будівельні роботи, а також працюють на городі, у саду тощо;

– «капела» – форма організації вільного часу дітей, спрямована на моральне виховання. Усі учні і вчителі збираються разом для спільних читань, бесід, лекцій, концертів, вистав. Їхня мета – навчити вихованців вдивлятися у себе та інших, сприймати незвичне з цікавістю та доброзичливістю;

– «система префектів» передбачала організацію учнівського самоврядування відповідно до вікових особливостей дітей [199, с. 44].

Загалом, у виховних будинках Г. Літц реалізовував ідеал виховання гармонійно розвинутої особистості, який був нерозривно поєднаний з життям простого народу, з працею селян на природі, у сільській місцевості. Він доклав чимало зусиль для створення нової школи майбутнього, яка готувала дітей до життя, надавала їм можливість працевлаштуватися, тобто була б справжньою домівкою для дитини. Основи спільного життя випрацьовуються самими учнями разом з вчителями, які несуть відповідальність за виховний будинок.

На зламі XIX – XX ст. у Європі набули поширення два напрями, репрезентантами яких були Й.Ф. Гербарт і Й.-Г. Песталоцці. Діяльність першого пов'язана з елітною середньою школою, другого – з потребами початкової школи і тенденцією до охоплення шкільним обов'язком широких верств населення. Саме другий напрям став головним у діяльності педагога, організатора Товариства сиротинських гнізд і Товариства костюшковських сіл, засновника першого сиротинського гнізда К. Єжевського (1877 – 1948), предметом якої була опіка над дітьми, зокрема, дитиною-сиротою [927, с. 580]. Ця проблематика соціального виховання не знайшла належного висвітлення у тогочасній педагогіці. Тільки згодом розвиток соціальної

педагогіки відкрив перед педагогами нові напрями виховних завдань і практичної діяльності, пов'язаних з нею [535].

Навчаючись в університетах Данії, а також у Фрибургу (Швейцарії), К. Єжевський, не міг байдуже трактувати досвід і експерименти у галузі сімейного виховання у тогочасній Європі. На формування його світогляду певний вплив мали Й.-Г. Песталоцці, Л. Фольфрінг. Концепція виховання у сімейних осередках (будинках дитини) уперше реалізована в історії виховання керівником сімейного будинку дитини Й.-Г. Песталоцці, мала вплив на усю систему виховання Швейцарії на початку ХХ ст. Заснований ним у 1775 р. перший будинок сімейного типу для сиріт, у якому він разом з дружиною були першими батьками-опікунами, став будинком, у якому сімейні зв'язки склали основу сімейної виховної атмосфери, такої важливої у вихованні дітей-сиріт. Ще декілька років перед експериментом Міністерство соціальної опіки Англії ініціює будівництво будинків на 10 – 25 дітей, у яких система дитячих сімей у вихованні сиріт є обов'язковою [560, с. 8]. Чимало фактів свідчить про те, що під час навчання К. Єжевський не тільки познайомився з опікунськими установами Й.-Г. Песталоцці, але і вивчав його твори, на сторінках яких висвітлювалися економічні питання, проблеми ведення сільського господарства, їх вплив на розвиток освіти та залежність між ними.

У досліджуваний період організаційні форми опіки еволюціонували. Важливим засобом підтримки дітей та молоді були сиротинські фонди. Практика соціальної допомоги дітям-сиротам, соціально-незахищеним дітям була пов'язана з милосердям і благодійністю. Уперше сиротинську раду заснували в Австрії (1900), а згодом – у Галичині [315, с. 118].

На початку ХХ ст. виникають громадські установи конфесійного характеру: Католицький союз, Товариство опіки над емігрантами, Товариство християнських робітників, Єпархіальні комісії з громадських справ, Товариство парафіяльних бібліотек. Найбільш відомими в опіці

підкидьків були Сестри Милосердя. Незважаючи на різні умови і обставини, в яких займалися опікунсько-виховною діяльністю сестри, ідеалом виховання вважали модель доброго християнина католика і поляка з сильним характером. Увага релігійних організацій була звернута до проблем дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Серед представників опікунської педагогіки чільне місце займає Єва-Марія Тіле-Вінклер, яка заснувала у другій половині ХХ ст. «дитячі домівки» для дітей-сиріт у Німеччині, Індії, Китаї, Африці. Вона була прихильницею сімейної форми опіки і на практиці реалізувала її. У дитячих домівках сестра милосердя (матір) опікувалася 10 – 15 дітьми [547, с. 107]. Головними принципами опікунської діяльності була любов до Бога і створення наближених до сімейних умов виховання [922, с. 240].

У ХХ ст., як зазначає У. Гебгард, суспільний погляд на дитину відігравав суттєву роль. Батьки розривалися між обов'язком та любов'ю, між суворістю і розумінням. «Науковці, лікарі та повитухи були єдиними у наступному – вимога чіткої послідовності під час дотримання режиму сну та годування, мінімум фізичного контакту та жодного співчуття» [470, с. 111].

Згодом виникла потреба модернізації виховання у притулках, яка здійснювалася ще більш послідовно та організовано. У Німеччині тільки після Другої світової війни окреслилися чіткі реформи, насамперед у сфері виховання у дитячих будинках. Навколо інституцій, що виконували функції ізоляції, стигматизації, покарання, передусім закритого типу, розгорівся скандал, оскільки виховання у них радше сприяло кримінальній кар'єрі дітей та підлітків, аніж позитивно впливало на їхню соціалізацію [637, с. 289].

Згідно із дослідженнями Р. Зідера та А. Сміоскі, в опікунсько-виховних установах упродовж 1945 та 1950 рр. було набагато менше структурованості, панували хаос та імпровізація [869]. Вони наголошують на тому, що в Австрії у 1950-х рр. також не відбулося грандіозних змін у сфері виховання у притулках, у той час як Г. Тірш стверджував виключно про початок змін.

Прогрес був помітним, і поступово виникали терапевтичні притулки (інтенсивної комунікації та осмисленої діяльності) [481, с. 490].

18 травня 1954 р. у Республіці Австрії набрав чинності Закон «Про опіку над неповнолітніми», який визнав стигматизацію дитини із притулку. Мізерна підтримка сімей та жінок вказує на складне соціально-економічне становище держави. «Це змусило батьків-одинаків, які повинні були йти працювати, хоча б на деякий час віддавати своїх дітей родичам або чужим людям. Часта зміна місця догляду за дитиною негативно впливала на неї» [863, с. 57].

Нормативно-правовою основою для опіки над дітьми-сиротами був закон «Про благополуччя молоді» (1961), який зобов'язував місцеві органи влади надати неповнолітнім соціально-педагогічну допомогу та розширити сімейні форми опіки над ними [471]. Метою опіки над сиротами залишається їхня повна інтеграція у сім'ї, наприклад, через усиновлення або виховання у прийомній сім'ї. На місці колишніх сиротинців функціонують дитячі будинки, лікувально-виховні притулки, частково із інтернатним характером, та дитячі поселення [445].

1960-ті рр. пов'язані із диференціацією та професіоналізацією соціальної роботи, появою формалізованих експертиз та збільшенням кількості лікувально-виховних центрів і психіатричних лікарень для дітей та молоді. Однак першочерговою залишалася проблема забезпечення опікунсько-виховних установ висококваліфікованим персоналом [869, с. 62].

Г. Вернер відзначає суттєві зміни форм і методів виховання у притулках в 1970-х рр. Випробовуються нові форми виховання, проте продовжує існувати велика частина старих форм, а класичне виховання у спеціальних закладах практикується і надалі. Замість великих виховних установ зростає кількість менших соціальних закладів [973, с. 445]. Хоча у 70-х рр. XX ст. відбувається цілеспрямоване інвестування у навчання педагогів, за Р. Зідером та А. Сміоскі, у виховних притулках і далі працюють

вихователі без спеціальної освіти. «Співбесіди вказують на те, що багато з тих вихователів, які були особливо жорстокими, не мали педагогічної освіти» [973, с. 466].

У 1968/69 рр. у багатьох європейських країнах відбувалися протести, які мали велике значення для опікунсько-виховних установ у 70-х рр. Організації у справах захисту прав дітей та молоді, які виступали проти насилля у цих закладах, досягнули позитивного результату, і настав «час прориву соціальної роботи з молоддю». Австрійський уряд дав доручення Інституту педагогіки у м. Інсбрук, за яким студенти з викладачами у рамках проекту «Виховання в опікунсько-виховних установах» мали провести дослідження щодо визначення проблем у вихованні та знаходження шляхів їх усунення [863, с. 83].

Відповідно до вимог, у тому числі проміжного звіту Комісії з питань виховання в опікунсько-виховних закладах (1977), був розпочатий процес децентралізації, нормалізації та деспеціалізації.

Децентралізація виховання в опікунсько-виховних установах розпочалася за ініціативи вихователів, які самостійно створили малі притулки за моделлю сім'ї та посприяли в організації житлових спільнот для молоді. Практика спеціальних установ часто ставала причиною вигнання дітей із традиційних притулків. Внаслідок цього ще залишалися закриті притулки, які намагалися коригувати неправильно скерований соціальний розвиток за допомогою ізоляції та дисципліни. У процесі деспеціалізації, згідно з даними опитування земельних відомств у справах молоді, також помітно зменшилася кількість закритих місць у притулках із 1300 (1975 р.) до 146 (2000 р.) [1007, с. 103].

Як вважає Г. Шрайбер, у 80-х рр. опіка над дітьми та молоддю мала зазнати позитивних змін, проте цього не відбулося. Опікунсько-виховні установи не відповідали потребам часу та не могли реалізовувати педагогічні концепції і цілі. Вихователі не були готові взяти на себе відповідальність за

долю дітей. У 1989 р. нова законодавча база ліквідувала примусове виховання неповнолітніх, а деякі притулки, які і надалі впроваджували насильницькі виховні програми, як наприклад, виправно-трудоий дім ім. Св. Мартіна у м. Швац (Тіроль), зобов'язувалися згідно із законом згорнути діяльність [863, с. 87].

Зазначимо, що система соціального забезпечення була передусім спрямована на непривілейовані сім'ї та їхніх дітей. К. Кульманн зазначає, що в опікунсько-виховних закладах відбувалися постійні приниження та зловживання. Цей свідомий спосіб приниження був прийнятий суспільством і часом підтримуваний батьками. Йдеться про так звану «педагогіку для безпритульних». Концепція недоглянутості була формою соціальної стигматизації [636, с. 11].

Згодом суспільно-економічна ситуація змінилася, а соціальна сфера отримала фінансування з боку держави, що невдовзі принесло позитивний результат. На початку 1990-х рр. діти і молодь змогли отримувати коротко- та довготермінову опіку залежно від часу проживання у дитячих будинках, житлових спільнотах, молодіжних квартирах, центрах допомоги молоді. Тривалий час дитячий будинок у Німеччині був однією з найпоширеніших форм інституційної опіки, яку часто критикували через неналежне виховання. З 1990/1991 рр. виховання в опікунсько-виховних установах відбувається у супроводі вихователя, якого зобов'язували сприяти поверненню дитини у біологічну сім'ю [399, с. 654].

Під впливом процесів децентралізації опікунсько-виховних установ у Німеччині утворилися нові інституційні форми опіки. Поряд із житловими групами, в яких педагоги проживали разом із дітьми та молоддю, існували малі установи, де позмінно опікувалися 10 дітьми. Часто вони входили до складу великих установ або були її частиною – зовнішня житлова група. Традиційні дитячі будинки включали 4 – 6 чи більшу кількість груп (до 10 дітей в кожній), які внаслідок децентралізації зустрічалися все рідше, проте і

досі існують та приймають велику кількість дітей. У 1998 р. у середньому установи були розраховані на 17,4 місця. Поряд із ними також існують дитячі містечка, у яких на одній території спільно проживають декілька сімей [480, с. 549].

Поряд із усіма удосконаленнями, яких було досягнуто в опіці над дітьми й молоддю упродовж реформаційних процесів, зокрема адаптації опікунсько-виховних установ до орієнтації на життєвий простір продовжує існувати низка структурних проблем [322, с. 69]. Так, виховання в опікунсько-виховних установах все частіше має справу зі зростаючими суспільними проблемами – відсутністю перспектив для професійно невідповідної молоді або недостатньою інтеграцією мігрантів, які щораз більше ускладнюють успішні напрацювання в напрямі формування самостійності молодих людей [576, с. 320].

Тенденція свідомого переміщення дітей та молоді в чуже оточення, віддалене від регіону походження, та розміщення її у «кращі» опікунсько-виховні установи має значний вплив на їхню подальшу долю. Групове життя, в якому молодь при звичають до чіткого розпорядку дня, формують вміння співпрацювати у колективі та вчать розвивати свої здібності й таланти, не компенсує відсутності спілкування з рідними. Подорожі, туристичні прогулянки та походи в гори під впливом незнайомих і незвичних життєвих обставин уможливають здобуття підлітками нового досвіду для самих себе, поміж собою та із педагогами. Ці форми роботи часто використовують в особливо складних педагогічних ситуаціях з надією ініціювати у такий спосіб новий розвиток особистості [578, с. 132].

У зв'язку із дискусією щодо концепції молодіжних закладів для дітей та молоді зі складною правопорушницькою поведінкою уже роками посилюється потреба в них, а також відновлюється поширення притулків закритого типу проживання [996, с. 93]. Виховання в опікунсько-виховних установах помітно змінилося не лише в якісному, а й у кількісному плані.

Діти не тільки отримують належні умови для проживання, але й необхідну опіку та виховання, які більшою мірою задовольняють їхні потреби. Діти з особливими потребами, за підтримки надання соціальної допомоги місцевими органами, проходять не тільки ресоціалізацію, але й реабілітацію. Доцільно звернути увагу на те, що дитячі будинки стали меншими та скоротили середню кількість місць від 47,4 у 1976 р. до 17,4 у 1998 р. Зменшення загальної кількості дітей та молоді у них пояснюється демографічною ситуацією, яка характеризується зниженням рівня народжуваності у 1970-х рр.

Упродовж 1979 – 1990 рр. кількість молодих людей, що проживали у дитячих будинках, зменшувалася через інтенсивне відкриття центрів надання коротко- чи довготермінової допомоги, сімейних форм опіки, а також через вищеназвані фінансові причини і, безумовно, демографічний спад. Починаючи з 1991 р., кількість молодих людей, які проживають у дитячих будинках, знову зростає у порівнянні з кількістю населення у тих же роках: у 1995 р. – 57 441 неповнолітніх, 2000 р. – 57 996, 2002 р. – 61 316. Згідно з даними від 31.12.2000 р., у них проживали 69 723 молодих людей віком до 21 р., 57 468 з них були неповнолітніми, що відповідає 0,38 % жителів цієї вікової групи від усього населення [546, с. 147]. У 2002 р. у Німеччині 51 681 осіб надавали професійну допомогу дітям та молоді у 5 707 опікунсько-виховних установах. Проживання молодих людей за межами домівки (опіка протягом повного робочого дня, тривале перебування у дитячих притулках та ін.) обійшлися державним органам соціальної допомоги у 2004 р. у 3,2 млрд євро (майже третину від усіх витрат на допомогу у вихованні) [546, с. 148].

У 2007 р. діяльність опікунсько-виховних установ була спрямована на надання тимчасової професійної допомоги дітям і молоді, котрі перебували під загрозою: відсторонення їх від відносин та завдань, з якими вони не змогли справитися; створення належних умов для життя та задоволення потреб, при необхідності – терапевтична допомога; постійний контакт з

професійними соціально-педагогічними працівниками; допомога у виборі професії з метою майбутнього працевлаштування [924, с. 125].

Розбіжність між завищеними вимогами до виховання в опікунсько-виховних установах та реальністю часто піддається критиці: розміщення дитини у закладі супроводжується відлученням її від добре знайомого оточення та позбавленні різносторонніх зв'язків. На противагу цьому, соціальні зв'язки у притулку характеризуються анонімністю, непостійністю відносин, що призводить до подальшого нанесення шкоди. Пріоритетне втручання влади у справи дітей та молоді, як результат, – частий перехід дитини з одного закладу в інший, буде приречено на невдачу систему вертикальної диференціації притулків.

Задля уникнення таких проблем необхідним є відкриття центрів допомоги, які підтримують, допомагають, консультують та надають освітні пропозиції батькам щодо виховання дітей, а також перетворення великих закладів опіки над дітьми на менші самостійні одиниці, такі як автономні житлові групи в межах та поза межами притулку або дитячі будинки, маленькі притулки та житлові спільноти/житлові групи для молоді. Розвиток єдиної системи допомоги у вихованні повинен гарантувати можливість диференційованого і гнучкого застосування необхідних соціально-педагогічних заходів у кожному окремому випадку для того, щоб забезпечити високий рівень особистого розвитку та соціальної інтеграції (центр допомоги неповнолітнім) [324, с. 152].

Отже, в останні роки виховання в опікунсько-виховних закладах завдяки численним людським та матеріальним інвестиціям змогло помітно розвинутися до надання кваліфікованої допомоги у вихованні дітей та молоді. Поряд із все ще наявними проблемами недостатньої безперервності та доступності місця проживання і виховання – притулку, з'являються також нові труднощі, спричинені передусім фінансовими обмеженнями у наданні професійної допомоги. Високе оподаткування установ, недостатнє державне

планування, а також складні умови праці вихователів негативно впливають на педагогічну працю, перешкоджають кваліфікованій допомозі і забезпеченню потреб подальшого розвитку опіки й виховання у притулках.

На початку 1970-х рр. у США виник неоднозначний рух за збереження сім'ї. Історія цього руху і його криза яскраво ілюструють численні проблеми системи, яка мала б піклуватися про дітей, що зазнали знущань, насильства тощо. Дж.Р. Хатчинсон стверджує, що збереження сім'ї є як філософією, так і програмою, і може призвести до позитивних змін у системі обслуговування на загальнонаціональному рівні. Звертаючи увагу на конфлікт дискурсів, зазначено, що реконцептуалізований дискурс благополуччя дитини, створений за рахунок відновлення зобов'язань сфери соціального захисту та залучення дисциплін, які традиційно не пов'язані з соціальним захистом дітей, є найбільш розсудливим, а можливо, єдиним правильним кроком, який може допомогти переформатувати систему соціального захисту дітей [488]. Майже три чверті американських матерів працюють повний або неповний робочий день, зазвичай у зв'язку з фінансовою необхідністю, і потребують постійної допомоги у догляді за дітьми. Керуючись останніми дослідженнями, Е. Кларк-Стюарт та В. Оллгусен стверджують, що професійний догляд є набагато кориснішим для дітей, ніж просте перебування вдома [405].

Визнаючи необхідність активізації соціального захисту дітей та з метою підтримки державної програми «Від соціального захисту до праці», Конгрес об'єднав програму «Опіка дітей та розвиток» та декілька менших програм в єдиний Фонд опіки та розвитку дітей. На відміну від Сполучених Штатів, Франція, Швеція та Данія використовують догляд за дитиною не як інструмент жорсткої політики у сфері працевлаштування стосовно матерів з низьким рівнем доходів, а як засіб допомоги батькам усіх соціальних прошарків населення, для оптимального збалансування виконання професійної та сімейної функцій [713].

Актуальними питаннями у сфері опіки над дітьми в Англії є доступ до опіки та взяття під опіку, практичні зміни в опікунській системі; виховання дітей, що перебувають під опікою; постопікунська підтримка; навчання, підтримка, надання якісних послуг. Особливу увагу звернуто на залучення молоді до прийняття рішень, дотримання урядової ініціативи «Quality» («Захист якості») та перегляд плану дій щодо реформування гнучкої системи [482]. Перехід від інституційних закладів до надання соціальних послуг місцевими громадами є актуальним у Центральній та Східній Європі та країнах колишнього Радянського Союзу. Перехід до ринкової економіки став причиною стрімкого погіршення соціальних та економічних умов у регіоні [926].

В освітньому процесі європейських країн школа є однією з основних соціальних інституцій, яка забезпечує дітям різні форми опіки, відображає відносини між суб'єктами педагогічного процесу. Окремі аспекти опікунської діяльності школи знайшли висвітлення у німецькій педагогіці. Г. Геккель вважає, що опікунська діяльність школи скерована на організацію харчування, медичного обслуговування, корекційної діяльності з дітьми груп ризику; подовження часу перебування дитини у виховному середовищі школи; забезпечення соціального захисту прав дітей та підлітків; представлення інтересів дитини у різних інстанціях та соціальних інституціях [483, с. 84]. М. Брустен, К. Гурельманн розкривають школу як специфічне соціальне оточення, мікросуспільство, яке забезпечує соціальний захист прав дітей та підлітків [396]. У дослідженнях В. Брінкманна школа охарактеризована як відносно автономна область загальної системи суспільства, розвиток якої залежить від соціально-економічних та суспільно-політичних детермінант, і з урахуванням потреб індивіда й суспільства [397, с. 23]. В. Бюм, опираючись на дослідження М. Брустен, Ф. Веллендорф, Г. Райнерт, Й. Ціннекер, описує школу як специфічне соціальне оточення, як школу діалогу культур, як осередок культури, полікультурності, в якому

можна досягнути суспільної мети [391, с. 146]. Згідно з гуманістичною педагогікою, школу слід розуміти не лише як місце для досягнення суспільних та економічних цілей, а й як осередок культури та міжкультурної комунікації [391, с. 568].

М. Лібау розрізняє такі три форми соціальної роботи в школі: *адитивна* форма співпраці, яка наполягає на актуалізації різних інституційних цільових установок; *кооперативна* форма, яка прагне до спільного опрацювання проблем зі збереженням самостійності інституцій, та *інтеграційна*, при якій соціально-педагогічні елементи безпосередньо інтегруються у школу. Враховуючи наступний досвід, у першій декаді соціальної роботи в школі здебільшого надавалася перевага кооперативній формі, оскільки у цьому варіанті основна дилема виглядає найбільш зручною для використання [660, с. 69]. Опікунсько-виховна робота у школі повинна не тільки надавати необхідну підтримку дітям, але й співпрацювати з іншими позашкільними закладами для задоволення потреб дитини [432].

Дотеперішня практика кооперації між школою та сферою допомоги неповнолітнім у шкільній системі не була ефективною, почасти через те, що не враховувала аспекти шкільної реформи. Іноземний досвід соціальної роботи в школі дотепер використовувався у німецькій дискусії лише зрідка [807, с. 221].

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що соціально-економічний і культурний розвиток європейських країн у XX – на початку XXI ст. сприяв пошуку та подальшому розвитку інституційних форм опіки над дітьми. Історіографія висвітлює сутність понять «опіка над дітьми», «примусове виховання неповнолітніх правопорушників», «конфесійне виховання», еволюцію інституційних форм опіки і виховання у XIX – XX ст. У творчій своєрідності ініційованих підходів превалювали гуманістичні ідеї, загальнолюдські цінності, формування у дітей самостійності і самодіяльності.

1.3 Історіографія та джерела дослідження опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці

Сучасні дослідники історіографії педагогічної науки (Н. Гупан [45], Л. Голубнича [37], С. Золотухіна [68], В. Лозова [171], Е. Панасенко [212], Н. Сейко [245], І. Стражнікова [260], О. Сухомлинська [265; 267], В. Шпак [310] та ін.) розкривають наукові підходи до педагогічних досліджень, вимоги до інтерпретації джерельної бази. Л. Березівська [10], І. Стражнікова [261], О. Сухомлинська [264] аналізують джерельну базу у контексті історіографії історико-педагогічного дослідження, використання біографічного і герменевтичного підходів. Погоджуємося з міркуваннями І. Стражнікової, яка визначає історіографію педагогічної науки як «спеціальну наукову педагогічну дисципліну, що вивчає суспільно детерміновані процеси розвитку педагогічної науки та нагромадження нею наукових знань. [...] Предметом історіографії педагогічної науки повинні стати передусім результати наукових досліджень, викладені у різнопрофільній, різновидовій науковій літературі, що охоплює комплекс проблем, пов'язаних з історією, теорією і практикою розвитку освіти, виховання і навчання» [259, с. 27].

Об'єктивний аналіз джерельної бази до виконання компаративних досліджень в історії педагогіки висвітлюють Л. Вовк [29], Н. Волянчук [31], Н. Дічек [50], О. Заболотна [55], В. Кемінь [131], О. Микитюк [187], А. Сбруєва [243], М. Чепіль [298] та ін. Дослідження персоналії здійснено у наукових розвідках Н. Гупан [45], Т. Завгородньої [61], С. Золотухіної [69], З. Нагачевської [192], О. Сухомлинської [268], М. Чепіль [300] та ін., в яких розкрито життєвий і творчий шлях педагога, громадського діяча, внесок у розвиток педагогічної теорії і практики. В Україні педагогічна персоналія стає предметом вивчення багатьох дослідників, чия увага сконцентрована на науково обґрунтованій оцінці педагогічної, освітньої діяльності окремих

персоналій. Це допомагає збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, відкрити нові сторінки в історії народу, а також сприяє його новому прочитанню як важливого аспекту наукового дискурсу.

Дослідники персоналії, за переконанням О. Сухомлинської, повинні спиратися на біографічний підхід як спосіб опрацювання, аналізу джерел [269]. Особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором, його творчості, з іншого – віддзеркалює епоху. Біографічний підхід дає змогу охопити проблему в історичному контексті, бачити педагогічну реальність у часі і просторі, допомагає знаходити причини появи і розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії тощо. Герменевтичний підхід трактуємо як мистецтво розуміння, коментування, пояснення текстів, «життєвості» та «науковості» феномену опіки як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції.

Сучасні історико-педагогічні дослідження використовують методологію історії, історичні методи дослідження, історичні джерела, які стануть основою формування історико-педагогічних причинних, еволюційних і функціонально-генетичних тверджень [264]. У методології історико-педагогічного дослідження часто використовують розроблену класифікацію джерельної бази в історичному джерелознавстві (М. Варшавчик [17], С. Макарчук [178] та ін.).

У наукових розвідках Л. Ваховського [18], В. Курила [156], О. Сухомлинської [265; 266], Є. Хрикова [293] та ін. розкрито значення джерельної бази для історико-педагогічного дослідження, врахування регіональної спрямованості історико-педагогічного пошуку у трикомпонентній структурі – минуле, сьогодення, перспектива, їх важливості для педагогічної науки. Однак, єдиного підходу до класифікації джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях немає. У дисертаціях сучасних науковців (О. Адаменко [3], Н. Гупан [44], Л. Єршова [54], С. Лобода [168],

Е. Панасенко [213], В. Федяєва [284], М. Чепіль [299] та ін.) висвітлено історіографію і систематизовано за обраним автором критерієм джерельну базу з досліджуваної проблеми.

Очевидно, що для створення цілісної і ґрунтовної картини опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду важливо враховувати властивості джерельної бази: відповідність конкретній епосі, часу у зв'язку з висвітленням певних сторін буття; обмеженість в об'єктивному відображенні історичної дійсності; невичерпність змісту історичної інформації. Тому для історика педагогічної науки дуже важливим є питання про те, як сучасники чи учасники події далекої або близької ретроспективи сприйняли й оцінили її, як інтерпретували і зберігали цінну історичну інформацію. Адже в суб'єктивності джерел відображені погляди, уподобання, система цінностей авторів цих свідчень та історичних пам'яток, культурно-історична специфіка певного часу. У цьому криється особливість історичних джерел, які не втрачають наукової значущості навіть у випадку викривленої їх інтерпретації дослідником.

Нами здійснено аксіологічний, онтологічний, гносеологічний і праксеологічний аналіз джерельної бази, що дало можливість уникнути логічної плутанини у трактуванні поняття «опіка над дітьми» у педагогічній теорії і практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., неточностей в інтерпретації дефініцій, категоріального апарату дослідження. Аксіологічний аналіз джерел допоміг з'ясувати різні групи цінностей, що сприяють задоволенню потреб дитини та відповідають особистим запитам і нормам у певній історичній та життєвій ситуації, їх зв'язок між собою, із соціальними і культурними чинниками та особистістю. В історико-педагогічних джерелах відображені погляди і система цінностей автора, культурно-історична специфіка певного періоду, епохи. Суб'єктивність джерел свідчить про їхню особливість, наукову значущість при різних підходах до їхньої інтерпретації. Онтологічний аналіз джерельної бази допоміг з'ясувати істотні проблеми

існування, розвитку найважливішого, сутнісного в педагогічній теорії і практиці опіки над дітьми у Польщі. Гносеологічний аналіз дав змогу вивчити сутність опіки над дітьми як пізнавальний процес, його закономірності, принципи, форми і типи одержання знання про опіку в усьому багатоманітні. Праксеологія, основоположником якої вважають польського логіка і філософа Т. Котарбінського, зорієнтована на розробку методологічних основ ефективної раціональної діяльності у суспільстві. Використання її дало нам можливість проаналізувати опікунську діяльність з точки зору формування відповідної системи категорій та принципів, розробки ефективних нормативних систем діяльності у контексті конкретних соціокультурних умов Польщі, критичного осмислення людської діяльності з погляду її методів та соціальних перспектив.

Джерелознавчий аналіз і синтез як основні методи вивчення історико-педагогічних джерел дають підстави виокремити два етапи у цьому процесі: аналітичної і синтезованої критики. Погоджуємося з твердженням Л. Березівської, що перший етап передбачає виокремлення зовнішніх особливостей історичного документа, доведення його автентичності, ознайомлення з текстом, установлення вихідних даних, інтерпретацію тексту з позицій герменевтики, визначення вірогідності, значущості і надійності історичного джерела, критичний аналіз сукупності обов'язкових елементів джерельної бази. Другий етап має на меті синтезовану критику сукупності історичних джерел для уточнення достовірності фактологічного матеріалу [10, с. 40].

Дослідження проблеми розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі XX – початку XXI ст. передбачало опрацювання значної кількості джерел, необхідних для розв'язання усіх завдань історико-педагогічного дослідження означеної проблеми: вивчення теорії, методології та історії досліджуваного феномену, створення цілісної наукової картини розвитку опіки над дітьми у Польщі як історико-педагогічного явища.

Опрацьована розмаїта за часом і місцем видання польсько-, німецько-, англо-, україномовна наукова література, яка різнобічно висвітлює передумови становлення та розвитку опіки у педагогічній теорії і практиці Польщі, концепції польських освітніх і громадських діячів, їхній внесок у розробку теорії і практики опікунства, інституційне утвердження опікунської педагогіки у Польщі. Увесь масив опрацьованих джерел систематизовано за змістовим критерієм, що дало підставу виокремити три групи: перша – загальнотеоретичні праці українських і зарубіжних науковців з проблеми опіки над дітьми; друга – дослідження сучасних українських науковців, що безпосередньо розкривають творчий доробок польських педагогів, громадських та культурно-освітніх діячів XX – початку XXI ст. у царині опіки дітей; третя – формалізовані та інтерпретаційні джерела, які репрезентують доробок польських педагогів, освітніх і громадських діячів у царині опіки над дітьми. У межах кожної групи систематизацію літератури здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує особливості розвитку історіографії педагогічної науки, теорії і практики опіки над дітьми у Польщі XX – початку XXI ст. як історико-педагогічного явища.

До першої групи джерел відносимо праці українських і зарубіжних науковців з проблем опіки над дітьми, які дали змогу з'ясувати підходи до вивчення і трактування опіки над дітьми українськими й зарубіжними науковцями, охарактеризувати базові дефініції, висвітлити відмінності та зв'язки між «опікою» і «вихованням», виявити причиново-наслідкові зв'язки розвитку опіки над дітьми як соціально-педагогічного феномену, забезпечити вивчення методологічних засад педагогічного пошуку, науково-педагогічних досліджень на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях дослідження.

Ця група джерел представлена енциклопедично-довідковими виданнями, збірниками наукових праць, дисертаціями, науковими статтями,

навчальною літературою. Проаналізовано 20 філософських, педагогічних, психологічних, мовознавчих, енциклопедично-довідкових видань, опублікованих в Україні і за кордоном у різні роки. Це дало змогу розкрити еволюцію дефініції «опіка», «діти-сироти», «безпритульні діти», «діти вулиці», «соціальне сирітство», «благодійність», «виховання». У різні історичні періоди розвитку педагогічної теорії і практики сприяли відомі освітні, громадські, культурні діячі, громадські товариства, державні структури.

Дослідження проблем опіки та виховання дітей-сиріт займає місце на стику декількох наук – теорії та методики виховання, історії педагогіки, соціології, соціальної педагогіки, психології. Теоретико-методологічні аспекти виховання, основні положення особистісно орієнтованого виховання знайшли відображення у працях українських педагогів (І. Бех [11], А. Бойко [218], В. Бондар [13], А. Вихрущ [22; 23], О. Дубасенюк [51], В. Кремень [153], В. Лутай [177], С. Сисоєва [248], Н. Скотна [251], В. Скотний [252], О. Сухомлинська [268], В. Сухомлинський [274], Г. Філіпчук [285] та інших). Їхні публікації свідчать, що проблеми опіки і виховання у нашій державі є і залишаються надзвичайно актуальними.

Проблема опіки, соціального сирітства, захисту дитинства в Україні стала предметом дослідження вітчизняної психолого-педагогічної науки. У публікаціях О. Квас [130], Ю. Курносова [161], З. Нагачевської [191], В. Оржеховської [204], І. Плугатор [222], Л. Штефан [312] знайшли висвітлення організаційно-управлінські та науково-методичні основи опіки дітей, теоретичні й методичні основи соціально-педагогічної роботи з дітьми, зміст і педагогічний інструментарій опікунсько-виховної роботи у різних соціально-виховних інституціях.

Важливе місце у процесі дослідження відведено працям, в яких висвітлено історію розвитку закладів інтернатного й напівінтернатного типу в Україні, їх соціально-педагогічні функції (В. Виноградова-Бондаренко [21],

Л. Вовк [28], В. Вугрич [34; 35], А. Зінченко [67], Л. Каніше夫ська [78], Б. Кобзар [135], С. Нечай [196], В. Покась [223], Н. Сушик [276]); соціально-правовим і педагогічним аспектам сирітства (Л. Артющкіна [6], Л. Волинець [30], О. Ільченко [73], О. Коваленко [140], Н. Павлик [208; 209], Ж. Петрочко [219], І. Пеша [220], А. Поляничко [227], О. Шишко [307], Н. Шость [309]).

Дослідженнями психологів (Я. Гошовський [41], Т. Землянухіна і М. Лисіна [66]) підтверджено, що вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються у сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості загалом. Проблеми соціально-педагогічної підтримки постінтернатної адаптації дітей-сиріт розкривають Л. Кобилянська [137], Н. Павлик [210], виховання і навчання дітей-сиріт, формування пізнавальних інтересів, соціального здоров'я – Б. Кобзар [136], І. Пеша [221], В. Шкуркіна [308], Н. Яковенко [318] та ін. Означена проблема знайшла висвітлення у низці дисертацій (Р. Волянчук [32], І. Комар [147], І. Плугатор [222], Л. Фуштей [288]).

Психолого-педагогічні аспекти виховання дітей-сиріт, соціальної адаптації, соціально-педагогічні аспекти функціонування інституційних і сімейних форм опіки знайшли висвітлення у науковій літературі й дисертаційних дослідженнях. Автори (Л. Дробот [207], Л. Єременко [53], Л. Кузьменко [154], В. Слюсаренко [253] та ін.) розкривають сутність виховного процесу в інтернатних установах, дитячих будинках сімейного типу, специфіку взаємодії дітей і педагогічних працівників, педагогічний інструментарій формування особистості вихованців. Ще педагоги-гуманісти (І. Боско [389], Г. Гмайнер [473], Й.-Г. Песталоцці [767], В. Сухомлинський [273], К. Ушинський [280] та ін.) акцентували увагу на необхідності сімейного виховання, прищеплення дітям моральних цінностей, формування морально-естетичного ідеалу, забезпечення їх гармонійного розвитку тощо. Однак у сучасних умовах ця проблема є надзвичайно актуальною, спонукає

до пошуку шляхів удосконалення, вивчення і відкриття нових сторінок опікунської педагогіки.

Історико-педагогічний аспект соціальної опіки у контексті розвитку шкільництва й вітчизняної педагогічної думки у регіонах України у різні історичні періоди висвітлено у публікаціях Р. Волянчук [32; 33], Т. Завгородньої [62], О. Квас [129], Л. Кобилянської [138], І. Курляк [158; 159; 160], З. Нагачевської [193], О. Невмержицької [195], М. Пантюка [215], Л. Фуштей [289], І. Червінської [302] та ін. У контексті народної та української родинної педагогіки М. Стельмахович розглядає питання виховання сиріт із найдавніших часів до XIX ст. [256].

Сьогодні чимало публікацій присвячено теоретико-методологічним й організаційно-методичним засадам соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами (Л. Артющкіна [7], С. Курінна [157], В. Оржеховська [202], А. Поляничко [228], Л. Штефан [311]). Аналізу розвитку педагогічної системи українського суспільства, становленню й формуванню соціальних якостей вихованців, їхній життєвій і професійній орієнтації, інтеграції у суспільство та самореалізації як творчих суб'єктів суспільного життя приділяють увагу І. Зверєва [64], А. Капська [79], Л. Коваль [143].

Серед багатьох аспектів означеної проблеми заслуговує на увагу особистість опікуна-вихователя у житті дитини. Їхня діяльність зумовлена насамперед професійною багатогранністю, широким спектром функцій і типових задач, які знайшли висвітлення у публікаціях Б. Кобзар [136], В. Оржеховської [203], Н. Павлик [210], І. Пешої [221]. Окремим аспектам багатогранного і складного процесу розвитку професійної підготовки педагогів до роботи з сім'єю присвятили наукові праці О. Абдуліна [2], В. Гриньова [43], І. Зверєва і Ж. Петрочко [65], О. Кобрій [139], О. Корх-Черба [149], Л. Лук'янова [174; 175], М. Лук'янченко [176], Н. Мука [189], Л. Оршанський [205], О. Семеног [246], Т. Шульга [313], І. Янкович [319] та ін. Незважаючи на широкий спектр досліджуваних напрямів, проблема

підготовки педагога-вихователя до роботи в опікунсько-виховних закладах вивчена недостатньо.

Аналіз джерельної бази засвідчив, що науковці звертають увагу на те, що сьогодні українське суспільство пов'язане з піклуванням над дітьми-сиротами, знедоленими і безпритульними дітьми, з прийомною сім'єю. Станом на січень 2017 р. майже 106 тис. дітей, або 1,5 % усього дитячого населення країни, живуть і виховуються в інтернатах, але тільки 8 % з них є сиротами, решта – 92 % мають батьків. Кожні три дні 250 дітей потрапляють до інтернатних закладів переважно через бідність і неспроможність батьків надати їм необхідні послуги. Щонайменше 600 тис. дітей проживають у неблагополучних родин, і вони, по суті, «стоять у черзі» на потрапляння до інтернатних закладів [133]. Якщо проаналізувати статистичні дані по регіонах України, то виявляється, що найменше сиріт на Заході України і в столиці, а найбільше – на Сході України і в північних областях.

Історичні особливості розвитку різних форм опіки і виховання дітей-сиріт, безпритульних дітей в окремих європейських країнах були у центрі уваги українських дослідників. Низка публікацій присвячена становленню та розвитку експериментальної педагогіки в розвинутих країнах Заходу (Л. Лисенко) [166]; ідеям «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (Г. Кемінь) [132]; розвитку педагогічної освіти та професійній підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми в Австрії (М. М'ясковський [190], О. Павлішак [211], Л. Фаннінгер [281]); Німеччині (Н. Абашкіна [1], Н. Махиня [184], І. Шимків [306]); психолого-педагогічним основам розвитку дітей у системі Марії Монтесорі (В. Бондар [14], А. Ільченко [72], М. Чепіль [297]); педагогічним ідеям С. Френе (І. Суржикова [263]) та ін.

Доробок малознаних постатей німецької педагогіки знайшов висвітлення на шпальтах українських часописів та у збірниках наукових праць. За матеріалами досліджень захищено дисертації, які відображають

педагогічні ідеї, освітню діяльність та творчий доробок педагогів Німеччини й Австрії. Об'єктами досліджень стали освітня діяльність і педагогічні погляди Августа-Германа Франке (А. Завальнюк [58]) й Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа (В. Завальнюк [59]); сімейне виховання в педагогічній думці Німеччини (М. Клим [134]); педагогічні засади навчального процесу у школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена (О. Мартинович [181]); педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана (А. Степаненко [257]) й Георга Кершенштайнера (Т. Токарева [278]); розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа (О. Титаренко [277]); дидактична система Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти (Н. Федчишин [282; 283]). Цікавлять дослідників значущі історико-педагогічні аспекти виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Цій проблемі присвячено публікації Л. Альберта [324], У. Бюргера [399; 400], К. Вольфферсдорфа [996], Д. Вортгама [1007], М. Каппелера [546], Г. Кіндлера [576], В. Клаве [577], К. Кульманна [636; 637], Р. Тірша [923], В. Фрайганга [460], Й. Цегетнер [1035]. Підготовку соціальних педагогів у закладах вищої освіти аналізує О. Пришляк [230], Л. Ковальчук досліджує гендерне [144], Т. Паничок – статеве виховання учнівської молоді [214].

В останні роки спостерігається зацікавлення українських науковців досвідом опікунської діяльності підготовкою соціальних працівників, педагогів, інноваційними формами опіки над дітьми в європейських країнах. Це знайшло обґрунтування у низці наукових досліджень, а саме: Г. Лактіонової [165], О. Власової [27], Н. Зайченко [63], С. Когут [146], Т. Логвиненко [169; 170], Т. Пантюк і М. Пантюка [216], В. Поліщук [224; 225] та ін. Заслуговує на увагу низка публікацій, присвячених соціально-педагогічним аспектам дитинства, виховання дітей в сиротинцях та дитячих будинках, створення ефективної системи соціального захисту дітей в окремих країнах: Англії (М. Конноллі [406], Р.Б. Маккензі [816], К. Гейден

[482]), Австралії (Д. Бреннан [395]), Канаді (Р. Лафферті [651]), США (С.М. Ешбі [328], Дж.Р. Хатчинсон [488], Е. Кларк-Стюарт [405], А.Г. Клейн [579], С. Міхель [713]), країнах Центральної та Східної Європи, а також колишнього Радянського Союзу (Д. Тобіс) [926].

«Міжнародний довідник методів та програм по догляду за дітьми» пропонує повний огляд державної політики та програм у сфері догляду за дітьми в Африці, Азії, Латинській Америці, Океанії, Європі та Північній Америці [494]. Окремі розділи охоплюють огляд загального курсу та програм у 29 країнах, причому у кожному він поданий з проекцією на значимі історичні, культурні та ідеологічні фактори.

До другої групи опрацьованих джерел відносимо дослідження сучасних українських науковців, що безпосередньо розкривають провідні теоретичні ідеї, сутнісні характеристики, притаманні розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст. Ця група джерел охоплює монографії, збірники наукових праць, наукові статті, дисертації, бібліографічні покажчики.

Зазначимо, що проблеми опіки на дітьми у Польщі, опікунсько-виховної роботи з дітьми, ціннісного виміру у сфері опіки стали предметом численних досліджень сучасних вітчизняних педагогів, істориків в умовах незалежної Української держави. Співпраця науковців України і Польщі уможливила виконання спільних наукових проектів, дисертаційних досліджень, присвячених різним аспектам опіки і виховання дітей, підготовку педагогів до опікунсько-виховної діяльності, вивчення та узагальнення досвіду у галузі опіки, проходження наукового стажування.

Одним із перших наукових видань в Україні є монографія «Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою» (2002) підготовлена спільно науковцями Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Т. Завгородня, Н. Лисенко, Б. Ступарик) і Вищої педагогічної школи у Ченстохові (Д. Мажец). Її зміст висвітлює опіку над

дітьми в історичному контексті, актуальні завдання опіки над дітьми у III Речі Посполитій, напрями її розвитку в європейському освітньому просторі, а також європейські зразки опіки як визначник сучасних вимог [201]. Основною умовою змін є утвердження нового мислення про дитину і відхід від застарілих опікунських схем [201, с. 29]. Поліпшення організації чинних форм опіки, пошуки нових організаційно-конструктивних рішень мають служити піднесенню рангу таких цінностей, як права дитини, суб'єктність її трактування, підтримка і толерантність.

Проблеми історії, теорії та практики опіки і виховання в Україні та Польщі стали предметом спільного дослідження педагогів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та УМКС. Результатом його виконання стало видання збірника наукових праць «Опіка і виховання дітей: історія і сучасність» (за ред. М. Чепіль), в якому представлена широка панорама останніх досліджень у галузі опіки і виховання, які вимагатимуть особистого переосмислення [200].

Проблеми соціальної опіки дітей та молоді в історії українського й польського шкільництва і теоретико-практичні засади опікунської педагогіки на сучасному етапі знайшли висвітлення у збірнику наукових праць «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)», зокрема, у четвертому томі «Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX – XXI ст.)» (за ред. Д. Герцюка, І. Мищишин), підготовленому науковцями Львівського національного університету імені Івана Франка та Вроцлавського університету [238]. У контексті означеної нами проблеми зауважимо, що вміщені матеріали українських науковців розкривають проблеми опіки і виховання дітей лише в Україні.

Публікації останніх років засвідчують, що опіка над дітьми у Польщі викликає посилену увагу з боку науково-педагогічних колективів України. Особливо цінним є їхній досвід, для якого характерні пошук і вдосконалення

різних форм опіки, опікунсько-виховної системи. Значна частина публікацій присвячена спадщині польського педагога Я. Корчака (Ж. Ільченко [77], Н. Калениченко [76], С. Сисоєва і І. Соколова [249], М. Чепіль [296; 301] та ін.).

Слід зазначити, що в українській історико-педагогічній літературі з радянських часів й до нині творчість Я. Корчака має різну інтенсивність – від визнання до пошуку шляхів упровадження його ідей і напрацювань у практику. М. Чепіль на основі аналізу й узагальнення наукових опрацювань педагогічної спадщини Я. Корчака в Україні виокремлює чотири періоди: 1) 1908 – 1924 – період знайомства української громадськості з діяльністю Януша Корчака, перше видання творів та перші роки його діяльності в Україні; 2) 1925 – 1965 – період замовчування педагогічного доробку Я. Корчака в Україні; 3) 1966 – 1988 – період вивчення і популяризації життєвого і творчого шляху Я. Корчака, поява численних публікацій на сторінках радянських часописів про життя та гуманну педагогіку польського педагога; 4) 1988 – 1989 – до сьогоднішніх днів – період змістовного вивчення та науково-педагогічного аналізу українськими науковцями та публіцистами спадщини Я. Корчака. Кожен з них характеризується різним рівнем впливу, сферою і особливостями сприйняття педагогічних ідей, домінуючими проблемами [412].

В Україні саме у 90-х рр. ХХ ст. спадщина Я. Корчака починає поширюватися і знаходити справедливую оцінку. Здійснюються переклади його літературних творів українською мовою, робляться перші спроби аналізу педагогічного доробку (Л. Коваль [142]), які в основному мали загальноознайомлювальний характер. Окремі аспекти педагогічної діяльності знайшли висвітлення у науковій літературі. Проблема самовиховання особистості розкрита у публікаціях В. Кушнір [162; 164]. Проблеми батьківського виховання у педагогічному доробку В. Сухомлинського і Я. Корчака та можливості використання педагогічної спадщини Януша

Корчака у процесі підготовки соціального педагога висвітлює С. Іщук [74; 75]. Цілісно представлено педагогічну творчість Я. Корчака у монографії Т. Забутої та М. Ямницького [57]. Колективом авторів НАПН України підготовлено біобібліографічний покажчик «Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878 – 1942)», присвячений 125 річчю з дня народження [226]. Покажчик містить бібліографію творів педагога, літературу про його життя і діяльність, матеріали про увічнення його пам'яті, перелік бібліографічних видань.

Особливості розвитку і функціонування системи дитячого самоврядування знайшли відображення у дисертації Т. Забутої «Організація дитячого самоврядування у виховній системі Януша Корчака» [56]. Принципи самоврядування є тривалими і незмінними, а функції, масштаби і форми динамічно змінюються, так як і функціональні ролі вихованців і вихователів. Дослідниця пропонує створити науково-методичну лабораторію опікунського виховання на базі використання досвіду Я. Корчака [115, с. 31].

В. Ханенко у дисертації «Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918 – 1939)» (Луганськ, 1997) аналізує суперечності, що мали місце у польській педагогіці означеного періоду, розкриває вплив соціально-економічних та політичних умов на загальну ситуацію в Польщі, основні теоретичні напрями у польській педагогіці. Дослідник висвітлює проблему гуманізації виховання у практичній діяльності Я. Корчака, концепцію творчої школи Г. Ровіда, філософсько-етичу концепцію С. Гессена, педагогіку культури Б. Наврочинського, теорії розвитку Б. Суходольського [290].

У дисертації С. Денисюк «Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака» (Київ, 2000) виокремлює нові на той час і актуальні сьогодні такі положення: етико-педагогічні норми поведінки педагогів: «гуманістичне, толерантне, уважне ставлення до дітей, що передбачає дотримання їх прав; повага до особистості

вихованця і сприяння його гармонійному розвитку; побудова взаємовідносин між наставниками та підопічними на засадах партнерства і взаємовпливу; постійне всебічне вивчення дитини з метою правильного діагностування, прийняття обґрунтованих рішень та вибору; добір найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу; висока культура поведінки, вміння саморегуляції, прагнення саморозвитку та самовдосконалення» [47, с. 14]. У цьому контексті важливою є опікунсько-виховна діяльність вихователя, яка повинна ґрунтуватися на ідеях природовідповідності, індивідуального особистісного розвитку.

У дисертації В. Кушнір «Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки» (Умань, 2004) на основі компаративного аналізу педагогічних концепцій Я. Корчака та В. Сухомлинського стверджує, що «основними гуманістичними ідеями педагогічної концепції Я. Корчака є цілісний і гармонійний розвиток природних задатків і здібностей дитини, орієнтація педагогічної практики на особистість вихованця; визнання самоцінності дитячого життя і повага гідності та особистості дитини; визначення головною умовою ефективності педагогічного процесу знання дитини, постійне вивчення її як цілісної психофізичної структури; відмова від авторитаризму у взаємовідносинах дорослого і дитини» [163, с. 16].

Теорія, історія і практика опіки над дітьми у сфері позашкільної освіти у Польщі досліджена Н. Савченко. У монографії [239] та докторській дисертації проаналізовано і систематизовано соціокультурні передумови, громадсько-педагогічні ініціативи у сфері позашкільної та рекреаційної діяльності, визначено її місце у системі освіти, виокремлено тенденції подальшого розвитку опіки в установах позашкільної освіти [240]. У сучасних умовах характерними рисами позашкільного виховання, як стверджує автор, є виникнення нових інституцій, їхня приватизація, короткий термін функціонування.

Проблемі виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду присвячено дисертаційне дослідження Ю. Якіма. Автор стверджує, що 20 – 30-ті рр. ХХ ст. для Польщі характеризуються появою багатьох концепцій виховання дітей-сиріт, пошуком і вдосконаленням різноманітних форм опіки, опікунсько-виховної системи, яка спирається на діагностику і трактування дитини як суб'єкта, подоланням недоліків інституційного виховання дітей, формуванням виховного середовища, удосконаленням методів навчання і виховання [115, с. 30; 317, с. 5].

Зміст та основні напрями опікунсько-виховної роботи з дітьми у діяльності благодійних товариств Польщі, які виникли у Вільно (1807), Мінську (1811), Варшаві (1814), Любліні (1815), Кракові (1816), досліджує Х. Дзюбинська (Дрогобич, 2015). Уперше в історико-педагогічній науці дослідницею здійснено ґрунтовну наукову інтерпретацію, узагальнення й запропоновано нове розкриття наукової проблеми – опіки і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (1807 – 1918) – представленої у вигляді цілісного ретроспективного аналізу теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт; прослідковано генезис опікунсько-виховної діяльності благодійних товариств, виокремлено та концептуально обґрунтовано етапи розвитку теорії і практики опіки й виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств [113, с. 30; 48, с. 10–11].

Дисертація В. Мисько «Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака» висвітлює основні напрями соціально-педагогічної діяльності Я. Корчака у «Будинку Сиріт» та «Нашому Домі», створеної ним системи соціально-правового захисту дитини, особливості соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [188].

Загалом нами проаналізовано 10 дисертацій, присвячених теоретико-методичним засадам опіки і виховання дітей у Польщі, які захищені в Україні (Додаток Е. 1), 67 дисертацій з означеної проблематики, захищених у Польщі (Додаток Е. 2), 20 – з проблем розвитку освіти Польщі (Додаток Е. 3), зібрано

інформацію про закординовані в Україні теми наукових досліджень з проблем опіки над дітьми (Додаток Е. 4), розвитку освіти та психолого-педагогічних засад виховання дітей і молоді у Польщі (Додаток Е. 5).

Узагальнення наукової літератури засвідчує, що в останнє десятиліття українські науковці досліджують окремі аспекти опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі, їхні публікації вміщено на шпальтах україномовної педагогічної літератури. Однак генеза опікунської педагогіки Польщі не знайшла належного висвітлення в україномовній джерельній базі.

Третя група джерел – формалізовані та інтерпретаційні джерела, які репрезентують доробок польських педагогів, освітніх і громадських діячів у царині опіки над дітьми, концептуальний виклад педагогічних ідей та їх змістового аналізу, сімейних та інституційних форм опіки над дітьми, відтворення цілісної картини опікунської теорії і практики Польщі. До формалізованих джерел віднесено нормативно-правові акти, збірники законодавчих документів, які регулювали опіку над дітьми, матеріали наукових і науково-практичних конференцій. Зокрема:

- закони («Про соціальну опіку» (16.08.1923 р.) [945], «Про розвиток системи освіти і виховання» (15.07.1961 р.) [944], «Про виховання тверезості і протидія алкоголізмові» (26.11.1982 р.) [955], «Про запобігання наркоманії» (31.01.1985 р.) [960], «Про систему освіти» (07.09.1991 р.) [962; 963], «Про соціальну допомогу» (12.03.2004 р.) [943], «Про підтримку сім'ї і систему опіки» (09.06.2011 р.) [966], «Про зміну закону про підтримку сім'ї і систему опіки і деяких інших законів» (25.07.2014) [954];

- інструкції («Для закритих опікунських закладів для дітей і молоді (1925 р.) [490], «Про тимчасові засади розміщення малих дітей в опікунській сім'ї (1958 р.) [491];

- розпорядження («Про статут державних будинків дитини» (24.04.1951 р.) [1033], «Про прийомні сім'ї» (26.01.1979 р.) [840], (29.04.1989 р.) [841], (21.11.1993 р.) [843], (08.07.1999 р.) [844],

(29.09.2001 р.) [845], (18.11.2004 р.) [832], «Про опікунсько-виховні заклади» (01.09.2000 р.) [834], (14.02.2005 р.) [833], (19.11.2007 р.) [836], «Про інституційну опіку» (22.12.2011 р.) [837], «Про надання допомоги на самостійність, продовження навчання і управління» (3.08.2012 р.) [839];

– ухвали «Про матеріальну допомогу для дітей і молоді у прийомних сім'ях» (22.11.1971 р.) [937], (10.05.1974 р.) [936].

Інтерпретаційні джерела охоплюють чотири підгрупи. Перша підгрупа презентована працями із методології соціальної педагогіки та методології опікунської педагогіки. Методологічним засадам соціальної педагогіки присвячено збірник наукових праць під спільною редакцією Р. Врочинського «Методологія соціальної педагогіки» [711]. Цінними у контексті нашого дослідження є публікації Р. Пахоцінського [752], І. Пижика [80], Б. Сліверського [913; 914], М. Шиманського [910].

До другої підгрупи інтерпретаційних джерел відносимо наукові педагогічні дослідження з теорії опіки, опікунської практики Польщі. Аналіз репрезентативних академічних видань – семитомна педагогічна енциклопедія, видана упродовж 2003 – 2008 рр. («Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku», t. 1 – 7) [442], «Nowy słownik pedagogiczny» В. Оконя (W. Okonia) [740] – засвідчує, що опікунсько-виховна практика польських педагогів, освітніх і громадських діячів знайшла належне висвітлення. Вагомим аналізом їхнього доробку є наукові розвідки, присвячені окремим аспектам освітньо-виховної діяльності і творчої спадщини видатних польських педагогів – Ю. Бабіцького, К. Єжевського, К. Лісецького, Я. Корчака. Творчий доробок представників опікунської педагогіки Польщі висвітлюють М. Фальковська [447], А. Кельм [564; 569], Ч. Кемпський [571; 572], В. Ковальський [622], М. Лобоцький [674], З. Венгерський [976], С. Волошин [1001] та ін. Теорія і практика опікунства, форми опікунсько-виховної роботи висвітлені у працях польських вчених (С. Бадора [351],

Ю. Бронгель [394], Г. Гаєвська [464], А. Кельм [562], Д. Мажец [354], Я. Рачковська [803; 805], Б. Чередрецька [413] та ін.).

Творча спадщина Я. Корчака, його виховна діяльність вивчається польськими науковцями упродовж десятиліть. Ними створено цілісну унікальну педагогічну систему, яка привертає до себе увагу педагогів і науковців багатьох країн, насамперед Польщі та України. Різні аспекти діяльності знайшли відображення та оцінку в працях Й. Вільш [985], С. Волошина [1002; 1003; 1004; 1005], Й. Гайди [36], М. Гжегожевської [476], А. Левіна [659], Б. Матияс [702; 703; 704; 705], І. Мержан [710], І. Неверлі [725], Л. Ригера [855], Д. Русаковської [852], М. Фальковської [447; 448; 449], М. Яворського [514], М. Якубовського [978] та ін. У 70 – 80-х рр. ХХ ст. було зроблено компаративістський аналіз спадщини Я. Корчака й А. Макаренка, який знайшов висвітлення у працях А. Левіна [657], Я. Кульбаки [638], М. Фальковської [450; 451]. Заслуговує на увагу дослідження І. Пижика, присвячене опікунській діяльності Й.-Г. Песталюцці, Я. Корчака, А. Макаренка і Ю. Бабіцького (Торунь, 1995) [799]. Загалом можна стверджувати про високу оцінку його діяльності в історії польської педагогічної думки.

Варто зазначити, що українські дослідники беруть активну участь у міжнародних конференціях, публікують наукові розвідки у польських виданнях. Прикладом такої співпраці є збірник наукових праць «Janusz Korczak – przyjaciel dzieci. W nurcie rozważań pedagogicznych» за редакцією М. Чепіль, Р. Беднаж-Гжибек, М. Хайковської [511]. Нове прочитання польськими та українськими дослідниками педагогічної спадщини Я. Корчака дає змогу по-новому оцінити здобутки педагога в контексті сучасних подій.

Збірник наукових праць «Life and heart devoted to children: Yanush Korczak (1878 – 1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918 – 1970) are unforgettable» має новаторський характер [662]. Різні аспекти творчої спадщини педагогів-гуманістів розкриті польським та українськими дослідниками крізь призму

розвитку сучасної педагогічної науки. Кожен з авторів торкнувся лише тих тем, які є актуальними сьогодні.

На особливу увагу заслуговує науковий доробок Р. Врочинського, в якому висвітлено історію польської та зарубіжної педагогічної думки, історії фізичного виховання і спорту, теоретичним основам виховання у середовищі, теорії і практиці опікунської педагогіки та ін. Серед них фундаментальне дослідження з історії освіти – двотомне видання: «Dzieje oświaty polskiej» («Історія польської освіти») [1010], праця «Henryk Jordan, propagator gier i zabaw ruchowych» («Хенрик Йордан – популяризатор рухових ігор і забав») [1013]. Він редагував два видання: «Przegląd Historyczno-Oświatowy» («Історично-освітній огляд») та «Wychowanie Fizyczne i Sport» («Фізичне виховання і спорт»), які виходили щоквартально. На їхній сторінках висвітлювалися результати наукових досліджень, історичні проблеми освіти, виховання і рекреаційних ініціатив, які створюють сучасну культуру і відтворюють культуру минулих епох [774].

Науковці досліджують різноманітні аспекти: засоби, форми і методи опіки і виховання дітей-сиріт під час проведення реформ у системі соціальної допомоги (Ю. Бронгель) [457]; вплив правової системи на опіку дітей, позбавлених сімейного піклування (М. Бартосевич) [367; 368; 369]; історію заснування і діяльність опікунсько-виховних закладів у Польщі (Р. Боровський) [387]; сімейні та інституційні форми опіки дітей, позбавлених батьківського піклування (М. Колянкевич) [585; 587–589; 591; 593; 594; 596; 597]; роль інтервенційного закладу у поверненні дитини до її біологічної сім'ї (А. Крупінський) [628; 629; 630]. Зміст діяльності та інтеграція дітей у СОС-дитячих містечках розкрито у публікаціях польських науковців І. Кешковської [575], В. Ковальського [623; 624], М. Лобоцького [668; 670; 672; 673], А. Руг [846; 847; 848]. Підготовка дітей-сиріт до самостійного життя представлено у працях Х. Бейгер [371; 372], Я. Ваховича

[968; 969], Е. Відельської [980], А. Гольчинської-Грондас [475], М. Левандовської [655], Б. Ростоцької [821; 822], Б. Чайки [410] та ін.

Перші збірники наукових праць, підготовлені Польським інститутом соціальної служби, вийшли у післявоєнний період. У 1946 р. виходить друком невеликий за обсягом збірник наукових праць «Sieroctwo : zasięg i wugównywanie» за редакцією Ю. Войтиняка і Х. Радлінської [871]. У 1948 р. на основі конкретних досліджень та багаторічного досвіду співавторів у галузі соціальної опіки побачила світ публікація за редакцією А. Маєвської «Rodziny zastępcze w Łodzi», призначена для кандидатів на роль прийомних батьків, працівників соціальної сфери, усім зацікавленим проблемами опіки над дітьми [820]. Вміщені матеріали широко трактують проблему прийомної сім'ї. На сторінках цих збірників висвітлено численні вимоги до осіб, які хотіли взяти на виховання дітей. Зазначимо, що саме у Лодзі у 1926 р. прийнято ухвалу, яка детально декларувала умови, коли дитина може бути віддана опікунам, сферу і форми допомоги прийомним сім'ям.

У 50–60-х рр. появилася незначна кількість публікацій, присвячених проблемі опіки та виховання дітей у прийомних сім'ях, хоча не можна констатувати про повне припинення спостереження за цим опікунським середовищем. У 60–70-х рр. появилися публікації, в яких означена проблема висвітлювалася різнобічно, а функціонування прийомної сім'ї стало предметом наукових досліджень. Опрацювавши ці дослідження, М. Ямрожек узагальнив їх, уклав таблицю, вміщуючи у хронологічній послідовності необхідні дані (рік, в якому проведено дослідження, експериментальну базу дослідження, кількість опитаних, дані про автора дослідження) [504]. У наступні десятиліття увага дослідників скерована до загальних проблем функціонування прийомної сім'ї, її структури (А. Патрика [756], Е. Ружанська і А. Тинельський [849], М. Сафіан [858]). Оптимальною вважається повна прийомна сім'я, організаційно-правову структуру якої

детально описує М. Сафіан, зазначаючи, що тільки виховання сімейного типу може забезпечити дитині сприятливі умови розвитку.

Серед головних причин втрати дитиною природного сімейного середовища М. Якубовський виділяє звуження опікунської функції сім'ї (занедбаність дитини); розрив сімейних зв'язків (дитина відкинута сім'єю); деморалізація сімейного оточення (дитину насильно відібрали); структурний розпад (дезінтеграція) сім'ї (покинута дитина) [501, с. 21].

З трансформацією суспільного устрою появилась низка публікацій, присвячених опіці і вихованню дітей у прийомних сім'ях у дещо змінених умовах. Серед прийомних сімей вирішальну більшість становлять сім'ї, що мають кровні зв'язки із дитиною. М. Тишкова стверджує, що найчастіше це є дідусі чи самотні бабусі, старші родичі дитини, а вже потім – далекі кровні родичі [935]. На користь такої опіки додатковими аргументами є кровні зв'язки, почуття, зменшення стресових ситуацій, пов'язаних з адаптацією до нового місця.

Польська дослідниця Й. Гайда у 2004 р. захистила дисертацію на тему «Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка» в Інституті педагогіки і психології професійної освіти НАПН України. Автор на основі здійсненого цілісного порівняльного аналізу педагогічних концепцій та виховних систем Я. Корчака і А. Макаренка обґрунтувала положення щодо спільного і відмінного в їхніх концепціях і виховних системах; історичні і соціально-політичні умови, які впливали на становлення педагогів-гуманістів і формування їхніх педагогічних поглядів; розкрила педагогічну майстерність видатних педагогів; виокремила положення щодо гуманістичної парадигми виховання на основі творчого використання прогресивних ідей видатних педагогів в умовах інформаційно-технологічного розвитку особистості, а також щодо психолого-педагогічних засад організації середовища, що виховує [36].

Заслуговують на увагу монографія «Теорія і практика опікунства у Польщі», докторська дисертація «Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі)» польської дослідниці С. Бадори [8]. Науково обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови оптимального функціонування заступницького опікунського середовища, розроблено практичні рекомендації щодо реформування системи заступницької опіки та підвищення її педагогічної ефективності. Дослідниця вважає, що презентація сімейних і суспільних форм заступницької опіки є основою для з'ясування головних проблем у діяльності сім'ї та опікунської інституції як двох головних суспільних осередків, у яких здійснюється процес опіки та виховання дитини.

Монографія С. Бадори розкриває форми опіки, професіоналізм і почуття дітей та прийомних батьків [350]. Психолого-педагогічні проблеми виховання дітей у прийомній сім'ї на прикладі м. Любліна висвітлено у монографії У. Кусьо [644], становище прийомних сімей у Люблінському воєводстві розкриває Ч. Кемпський [574]. З позицій сьогодення М. Квецьєнь характеризує прийомну сім'ю як сім'ю надії для осиротілих дітей [650]. Л. Богуш висвітлює побутову атмосферу в дома і ситуацію в школі дітей з прийомних сімей [383]. Збірник наукових праць «W świetle dziecka osieroconego i rodziny adopcyjnej» за редакцією А. Калюс присвячений висвітленню проблем дітей-сиріт та сімей [967]. Дисертацію польської дослідниці М. Шиманської присвячено теорії і практиці запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі, визначено якісні та кількісні характеристики соціальних нерівностей в системі освіти Польщі, обґрунтовано роль співпраці школи, соціальних служб і Церкви у подоланні проблем, пов'язаних із матеріальним становищем окремих сімей [305]. Дисертація Б. Чередрецької присвячена соціально-педагогічним аспектам попередження відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку (на матеріалах Польщі) [303].

К. Блажеєвська висвітлює бар'єри, труднощі і проблеми, пов'язані з функціонуванням й очікуваннями прийомних батьків, з функціонуванням інституцій, які повинні забезпечити підтримку і здійснювати контроль над прийомною сім'єю, і широко трактованим поняттям «добро дитини» [382, с. 177].

У контексті досліджуваної проблеми цінними є публікації, присвячені опікунсько-виховній діяльності освітніх інституцій. Ч. Банах характеризує реформи системи освіти у Польщі на тлі європейських тенденцій [363]. Школа, вважає Р. Врочинський, повинна пробудити розуміння і любов до навчання, надавати рекомендації щодо ефективного навчання, знайомити з основними культурними досягненнями, привчати дітей і молодь до активної участі у культурному житті, навчати з користю проводити вільний час і відпочинок, стимулювати розвиток молодої людини до активної і повноцінної участі у суспільному житті, формувати вміння самостійного отримання і поглиблення нових знань і навичок [1019]. К. Дамбах розкриває психолого-педагогічні умови запобігання насильства у школі [416], Д. Квасняк – протидію сектам у середній школі [648], Ю. Шиманська – шкільне середовище і відхилення від суспільних норм поведінки у дітей [305]. М. Сніжинський досліджує виховуюче навчання, діалог в навчально-виховному процесі [916; 917].

У контексті дослідження вагоме значення має педагогічна спадщина Яна Павла II (1920 – 2005 рр.), поцінована як справжній духовний скарб. «Ян Павло II – то Великий Вихователь. То Великий Вчитель народів» [758, с. 7], велет добротворення, педагог світу. Філософія педагогіки серця Яна Павла II звернена до людей усього світу, до різних соціальних спільнот – людей похилого віку, жінок, дітей, сімей, родин. Він стверджує, що від виховання людини залежить майбутнє кожної сім'ї і людства. Послання Папи Яна Павла II є педагогічною скарбницею, у якій кожен, хто живе на землі, може знайти пораду. Філософсько-педагогічні праці («Діалог з молоддю» [507],

«Дослідження суб'єкту моральності» [995], «Енциклопедія науки моралі» [508], «Людина і моральність» [994], «Пам'ять та ідентичність» [509]) є невичерпним джерелом мудрості для батьків, вчителів, вихователів, керівників освітніх й опікунських осередків.

До третьої підгрупи інтерпретаційних матеріалів відносимо навчальні і методичні посібники польських науковців з опікунської педагогіки: С. Бадора [457], Є. Волчик [998], Р. Врочинський [1011; 1016; 1017; 1019], З. Домбровський [421; 424], А. Кельм [570], С. Кот [617], К. Сосніцький [885] та ін.). Перелік підручників з опікунської педагогіки, опублікованих у Польщі, наведено у Додатку К.

Четверту підгрупу джерел складають польські періодичні спеціалізовані видання, які розкривають теорію і практику опіки над дітьми, містять фактологічний матеріал з опікунсько-виховної діяльності Польщі: «Chowanna», «Dom Dziecka», «Dzieci i Wychowawca», «Edukacja i Dialog», «Głos Nauczycielski», «Kwartalnik Pedagogiczny», «Młodzież. Kultura. Wieś», «Nauczyciel i Szkoła», «Nowa Szkoła», «Opieka. Wychowanie. Terapia», «Opieka nad Dzieckiem», «Opiekun Społeczny», «Polityka Społeczna», «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze», «Problemy Rodziny», «Przyjaciel Dziecka», «Wychowanie Na Co Dzien», «Zarządzanie i Edukacja», «Życie Dziecka», «Życie Młodych», «Życie Szkoły» та ін.

Узагальнюючи, зазначимо, що публікації українських науковців свідчать, що проблеми опіки над дітьми у Польщі є і залишаються надзвичайно важливими. Історіографія праць у галузі методології дослідження опіки над дітьми у Польщі як історико-педагогічного та міждисциплінарного феномену представлена науковими, науково-методичними, дидактичними джерелами. В україномовній джерельній базі фрагментарно висвітлено внесок польських педагогів в опікунську теорію та практику, охарактеризовано сімейні й інституційні форми опіки над дітьми-сиротами, знедоленими та безпритульними. Основним недоліком

україномовної джерельної бази, яка репрезентує дослідження сучасних вітчизняних науковців з проблеми розвитку опіки над дітьми у Польщі, є хронологічна обмеженість, регіональна / територіальна локальність педагогічного феномену «опіка над дітьми», недостатність використання педагогічного інструментарію, ефективних механізмів опікунської практики, популяризації і впровадження позитивного досвіду опіки над дітьми у сучасних реаліях українського суспільства.

1.4 Методологічні підходи дослідження феномену «опіка над дітьми» як історико-педагогічного явища

Дослідження опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі в силу своєї складності й багатогранності потребують ретельного аналізу на різних рівнях методології. Так, З. Равкін підкреслює, що «правильно побудоване дослідження дозволяє виявити вузлові, поворотні пункти в історії педагогіки, встановити тісний зв'язок між історією та теорією предмета. Таке дослідження дає можливість більш глибоко осмислити та узагальнити з історичного погляду основні педагогічні поняття і закономірності, а також питання висунуті в минулому досвіді нашої школи; позбавляє науковців від непотрібної деталізації у висвітленні педагогічних фактів і явищ, створює сприятливі умови для порівняльного аналізу і узагальнень» [237, с. 94].

Методологія – це система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності. Д. Стеченко, О. Чмир визначають два основні підходи до трактування методології наукових досліджень. У широкому розумінні методологія – «це спосіб усвідомлення будови науки і методів її роботи», у вузькому розумінні – «сукупність принципів, методів, прийомів та процедур дослідження, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній галузі знань (конкретна наукова методологія)» [258, с. 82]. М. Чепіль формулює визначення методології порівняльної педагогіки – «сукупність знань про

теорію освітніх тенденцій, закономірності розвитку освіти у глобальному масштабі, принципи і способи набуття знань, які відображають педагогічну діяльність, про систему діяльності з отримання таких знань і пізнання дійсності, теоретичного осмислення принципів пізнавальної діяльності, обґрунтування програм, методів і оцінки якості міжнародного педагогічного досвіду, форми і способи взаємозбагачення національної освіти» [298, с. 22]. Отже, методологія як учення про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань є певною позицією дослідника.

Аналіз праць сучасних педагогів (Л. Березівської [10], Л. Ваховського [18], Л. Голубничої [37; 38], С. Гончаренка [39], О. Огієнко [198], В. Садової [242], І. Стражнікової [260]), колективних монографій «Методологічні засади педагогічного дослідження» [186], «Наукові підходи до педагогічних досліджень» [194] уможливорює виокремити в методології історико-педагогічних досліджень три рівні знань – філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий.

Методологію історико-педагогічного дослідження науковці розглядають як «проект пізнавальної діяльності, створений з урахуванням як особливостей предмету пізнання, так і закономірностей мислення. Методологія виникає у контексті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення та є реалізованою потребою розумових процедур. По-перше, методологія покликана бачити в пізнанні не тільки його відображаючу, а й конструктивну основу; по-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до існуючих структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за її межі з метою проекту плану нової діяльності» [194, с. 333]. Методологічною основою у таких дослідженнях виступає історико-педагогічний підхід, що визначає логіку науково-дослідницької діяльності, яка здійснюється в персоналістичному, порівняльному і регіональному напрямках.

У контексті *історико-педагогічного підходу* важливою є регіональна спрямованість досліджень. В. Курило зазначає, що регіон – це соціальний та географічний простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя [155]. При цьому Л. Ваховський вказує на те, що він становить не лише територію, а й унікальну комбінацію культурних, економічних, екологічних, політичних і соціальних ознак, які утворюють певну духовну спільність [18]. Своєю чергою, М. Хриков називає регіоном територіально диференційовану спільноту людей, яким притаманне почуття територіальної ідентичності. Тут він постає складовою соціального простору країни чи світу [294]. Опираючись на зазначені формулювання, ми розглядаємо Польщу як елемент наукового дискурсу, беручи до уваги регіональний, національний і світовий рівні.

Процес глобалізації спричинює нівелювання національних та регіональних рис науки, яка все більше набуває універсального характеру. Це призводить до актуалізації двох полярних тенденцій. З одного боку, йдеться про збереження і розвиток регіональних традицій в освіті, а з іншого, відбувається зближення світових моделей науки й освіти [12]. Орієнтація на збереження національних традицій у полікультурному освітньому просторі є однією з умов формування національної свідомості й самобутності громадян. Тенденція до зближення національних моделей науки й освіти – це умова подолання міжетнічних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

За Л. Ваховським структура методології регіонального історико-педагогічного дослідження складається із:

- 1) фундаментальних перед-положень, що відповідають сучасному рівню розвитку науки, меті, завданням і масштабам дослідження;

2) сукупності дослідницьких принципів і методів, а також особливої процедури дослідження, що зумовлена фундаментальними передположеннями;

3) спрямованості інтерпретації, що залежить як від фундаментальних ідей, так і від використовуваної системи принципів і методів [18, с. 19].

Зазначимо, що в останні десятиріччя розвитку європейським країнам притаманна глобалізація багатьох процесів і явищ у сфері опіки, що проявляється як у світовому масштабі, так і на регіональному рівні. Глобалізація супроводжується регіоналізацією міжнародних відносин, передачею частини державних функцій на міжнародний чи субнаціональний рівень [90, с. 117]. Світовий регіоналізм – це один із виявів глобалізації і водночас протилежна їй тенденція. Регіони сприяють захисту суспільних відносин від негативних викликів глобалізації, виступаючи самостійними суб'єктами міжнародних відносин.

Глобалізація у сфері опіки сприяє стандартизації опікунської діяльності під впливом сучасних соціальних технологій. Головним чинником, що впливає на опіку, є економічна ідеологія глобалізації, яка наголошує на першорядному значенні ринку, приватизації і зменшенні ролі державного сектора. Значну роль у функціонуванні сфери опіки відіграють особливості розвитку її інституційних форм, а також економічна ситуація в державі й освітніх системах.

Основною концептуальною ідеєю історико-педагогічного компаративістського дослідження є вивчення історії розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі XX – початку XXI ст. задля осмислення педагогічного феномену «опіки над дітьми» як складної історико-педагогічної проблеми, що розглянута у контексті соціально-економічних, соціально-політичних та культурно-освітніх детермінант, як багатовимірного теоретичного конструкту педагогічної теорії й опікунської практики Польщі, що органічно увібрав національні традиції та європейський

досвід опіки над дітьми, розширення уявлень про педагогічну теорію та опікунську практику як педагогічного явища світового педагогічного процесу, який вивчається у взаємозалежності і взаємозв'язку з соціально-економічними і соціальними системами, актуалізації педагогічних аспектів польського досвіду опіки на тлі євроінтеграційних процесів. Вихідні положення концепції реалізуються на методологічному, теоретичному і технологічному рівнях.

Методологічний концепт відображає взаємодію та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст., обґрунтування її провідних тенденцій та дослідження в онтологічному, аксіологічному і культурологічному аспектах. При цьому основні вимоги до вивчення означеної проблеми забезпечує принцип історизму, «дотримання якого дозволяє досліднику уникнути надмірного суб'єктивізму в оцінюванні педагогічних подій, фактів і явищ далекої чи близької ретроспективи, стимулює до системного викладу результатів наукового пошуку в контексті соціально-економічних і політичних особливостей обраної історичної епохи, панівної ідеології, а також фіксує увагу на категоріальному апараті, провідних ідеях, теоріях і концепціях, які є предметним вираженням конкретного періоду в еволюції педагогічного знання» [310, с. 768].

Діапазон педагогічного знання включає у себе:

- знання історичних подій у теорії та практиці освіти і виховання (часові і географічно-просторові координати історичних подій, зміст і фактичні наслідки цих подій, їх учасники);

- знання персоналій (за О. Сухомлинською, це фактологічний матеріал, що стосується біографій і життєдіяльності історичних осіб, їх підходу до розгляду специфіки педагогічного процесу з позицій наукової етики, предметний підхід з огляду на безпосередню участь у педагогічному процесі, а також ідейно-соціальні й культурницькі засади в контексті зв'язку з

конкретною історичною епохою та її впливом на педагогічні погляди вченого). Це допомагає збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, відкрити нові сторінки в історії народу, а також сприяє його новому прочитанню як важливого аспекту наукового дискурсу. Педагогічна думка «завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [268, с. 36]. Педагогічна біографія, на думку В. Шулякевич, представляє ідеали або ідеологію виховання означеного періоду, а також способи їх реалізації на практиці [904, с. 11]. Педагогічна персоналія стає предметом дослідження багатьох науковців, чия увага сконцентрована на науково обґрунтованій оцінці педагогічної та освітньої діяльності окремих педагогів. Серед публікацій можемо виокремити низку монографій, словників, збірників наукових праць, в яких біографістиці відведено належне місце як у Польщі [467; 487; 860; 873; 874], так і в Україні [180; 218; 279];

- знання педагогічної термінології (використання термінів адекватно до історичного періоду розвитку педагогічної науки, урахування їх етимології, лексико-семантичного значення);

- знання джерелознавства (зміст історико-педагогічних джерел, документів, творів, знання їх авторства);

- знання взаємозв'язків і співвідношень між подіями в історії педагогічної науки, дійовими особами, суспільними інститутами та виховними інституціями, хронологією подій;

- знання методології історико-педагогічного дослідження [185, с. 12] .

Звернення до творчого доробку польських педагогів є традицією й інновацією, оскільки збагачує наші уявлення про опікунсько-виховну систему Польщі, сприяє новому прочитанню, відкриває нові грані історико-педагогічного процесу, нові цінності й засади розвитку опіки над дітьми як важливі аспекти наукового дискурсу. Дослідження феномену «опіка над

дітьми» як історико-педагогічного явища охоплюють низку методологічних підходів (Рис. 1.2).

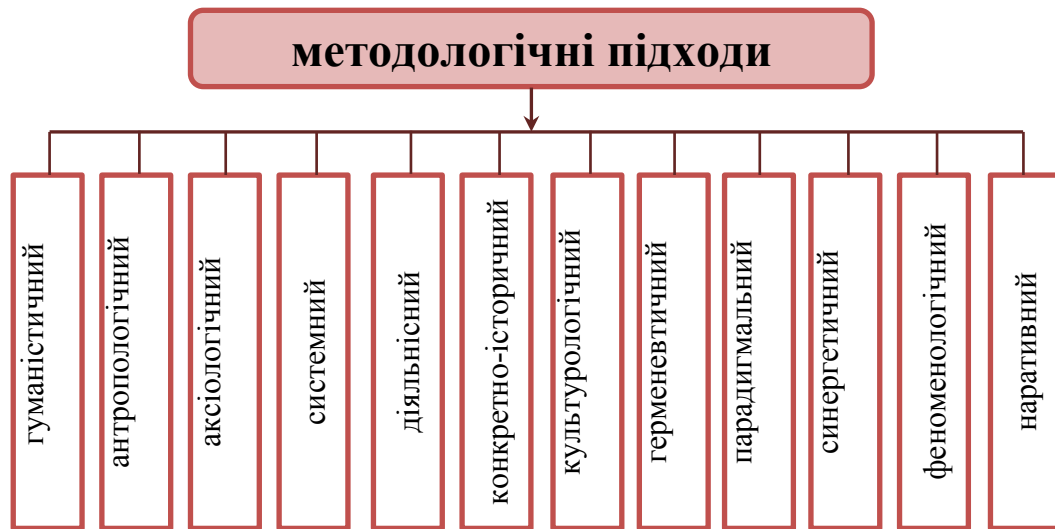


Рис. 1.2 Методологічні підходи дослідження феномену «опіка над дітьми» як історико-педагогічного явища

У контексті дослідження *гуманістичний підхід* виявляється уже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі, глибока віра в людину, гуманістична парадигма індивідуалізації, педагогічний оптимізм. «... немає людини, в якій не були б закладені задатки і можливості для того, щоб вона проявила себе в житті, насамперед у творчій праці, неповторною, самобутньою красою, талантом. Відкрити в кожній особистості ту грань, при вмілій обробці якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв’язання цього завдання залежить всебічний розвиток людини, розквіт її величі, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил» [275, с. 81–82]. Адже процес «демонополізації системи цінностей як основи демократизації виховання, надання йому цивілізованого, гуманістичного спрямування», повернення до пріоритету загальнолюдських цінностей є характерним для освіти [15, с. 21].

Антропологічний підхід до дитини як предмета виховання й пізнання дає можливість пізнати природу людини як істоти діяльної, яка динамічно розвивається під впливом середовища і виховання, є своєрідним вираженням ідеї цілісності людини, єдності в ній фізичних, розумових, моральних сил і можливостей, поширюється повністю на характер, напрям, зміст опіки, її організаційні форми. Досліджуючи фізіологічні закони діяльності людського організму і зумовлені ними психічні явища, К. Ушинський намагався знайти резерви виховання й розширити сферу його впливу. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна перше пізнати її також у всіх відношеннях... Педагогіка перебуває ще не тільки в нас, але й скрізь, у цілковитому дитинстві, і таке дитинство її дуже зрозуміле, тому що багато наук, із законів яких вона має черпати свої правила, самі ще недавно тільки стали справжніми науками й далеко ще не досягли своєї досконалості» [280, с. 199]. Відповідно до цього, мета освіти передбачає вдосконалення природи людини.

Аксіологічний підхід забезпечує поєднання педагогічної теорії і практики опіки над дітьми, вивчення можливостей задоволення потреб дитини, насамперед потреби бути в безпеці, її цінностей, що відповідають особистим запитам і нормам у певній життєвій ситуації, формування у неї життєвих цілей, становлення, функціонування і розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості, врахування різноманітності ціннісного наповнення опікунсько-виховної діяльності сімейних та інституційних форм опіки, навколишнього середовища, що сприятиме подальшій гуманізації суспільного життя, опікунській діяльності з орієнтацією на особисті потреби дитини та виокремленню першочергових проблем у сфері опіки над дітьми. Аксіологічний підхід передбачає дослідження процесу формування системи ціннісних орієнтацій дитини, удосконалення її вміння здійснювати вибір і нести відповідальність за нього. Це, своєю чергою, сприяє саморозумінню, розвитку дорослої позиції, вміння орієнтуватися в складній системі ціннісних

координат, що пропонує суспільство. Зрештою, самоактуалізація особистості стає можливою тільки в разі усвідомлення нею власних прихованих здібностей і потенційних можливостей, реалізація яких має індивідуально неповторне ціннісне наповнення.

Системний підхід дає змогу розширити уявлення про сутність і тенденції розвитку опіки над дітьми у Польщі, більш глибоко і всебічно розкрити зміст опікунської діяльності над дітьми, виявити об'єктивні закономірності формування цієї багатоаспектної соціальної системи, встановити її цілісність, системність та організованість, розкрити взаємозалежність між складовими частинами, елементами та процесами. Системний підхід як методологічний напрям у педагогічній науці сприяє розробці методів дослідження проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., конструюванню структурних елементів теорії і практики опіки над дітьми, виявлення взаємозалежності і взаємозв'язку з соціально-економічними системами.

Діяльнісний підхід уможливорює розгляд опіки й опікунської діяльності у загальному контексті життєдіяльності дитини, зокрема, задоволення її потреб, спрямованості ціннісних орієнтацій, життєвих планів, становленні її як суб'єкта життєдіяльності, у реалізації цілей і завдань. Опікунська діяльність у її різноманітних формах безпосередньо й опосередковано здійснює зміни в структурі особистості; особистість, своєю чергою, одночасно безпосередньо і опосередковано здійснює вибір форм опіки, методів і засобів опікунсько-виховної роботи, що задовольняють потреби особистісного розвитку дитини, яка здатна конструювати ті види діяльності, які адекватні її природі, задовольняють її потреби в саморозвитку, самореалізації. Діяльнісний підхід дає змогу виявити позитивні ідеї опіки над дітьми у Польщі для їх творчого впровадження, консолідувати інституційні форми опіки для подолання життєвих труднощів дітей; організувати сприятливе для розвитку особистості дитини середовище; використати ідеї

успішної педагогічної діяльності; здійснювати підготовку майбутніх кадрів до опікунської діяльності та якісного розв'язання соціальних проблем дітей.

Конкретно-історичний аналіз досліджуваного феномену, метою якого є окреслення не лише регіональної специфіки, а й загального соціального контексту досліджуваного явища у динаміці історичного розвитку, тяглості, дає змогу вивчити становлення й розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці у Польщі XX – початку XXI ст. як цілісної системи. Дотримання принципу історизму при вивченні педагогічної теорії і практики опікунства забезпечує об'єктивність наукового дослідження педагогічних проблем, системний аналіз, об'єктивну соціально-економічну оцінку фактів у царині опікунсько-виховних проблем. Ми погоджуємося з твердженням С. Золотухіної й О. Микитюка, що «реалізація принципу історизму передбачає: встановлення тимчасової послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються; виявлення специфіки кожного з цих етапів, розкриття своєрідності його внутрішніх суперечностей, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами. Принцип історизму передбачає дослідження педагогічних ідей, концепцій та теорій, понятійно-термінологічної системи, що відносяться до певного історичного періоду не в статиці, а з урахуванням їх еволюції, у процесі їх розвитку, змін, удосконалення» [70, с. 320].

Культурологічний підхід вважається одним з основоположних у розвитку історії сучасної педагогіки, дає змогу розглядати особливості розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, в якій відображаються культурні цінності й традиції суспільства; забезпечує усвідомлення цілісності світу і необхідності об'єднання зусиль представників різних культур у вирішенні глобальних проблем сирітства, опіки над дітьми, права зберігати свою ідентичність. Вивчення проблем опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі трактується як надбання педагогічної культури, яка є складовою загальнолюдської культури. Опіку над дітьми можна розглядати як систему різних етнокультурних компонентів з позиції

геокультурного, соціокультурного, біографічного, етнокультурного підходів, що забезпечить цілісне вивчення досліджуваного феномену. Мірило культури суспільства – особливості його ставлення до слабкої, скривдженої істоти. Аналогічно культурний рівень суспільних груп можна вимірювати їхнім ставленням до дитини, яка позбавлена через суспільство належного, необхідного їй для розвитку батьківського піклування.

Герменевтичний підхід до тлумачення історичних наукових джерел, змістового аналізу й концептуального викладу опіки у педагогічній теорії, відтворення цілісної картини опікунської практики Польщі з урахуванням життєвих орієнтирів та цінностей автора, особливостей епохи, з використанням різних суміжних теорій забезпечить розуміння тогочасної польської реальності, сприятиме усвідомленню «розмаїття цілісності» і «єдності розмаїття» [141, с. 260].

Парадигмальний підхід уможливорює розкриття загальних і конкретно-історичних форм опіки над дітьми, визначення генезису педагогічних явищ та процесів, дає змогу розглянути логіку розвитку ідей конкретних персоналій з позиції педагогічної науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних ідей, положень, постулатів, концепцій, які виникли у певний час і в певному просторі внутрішньої динаміки, що забезпечить можливість охарактеризувати погляди науковців, педагогів, освітніх діячів Польщі на досліджуваний феномен, особливості організації опікунської діяльності та функціонування сімейних та інституційних форм опіки, визначити тенденції розвитку нормативно-правового забезпечення опіки над дітьми, розкрити зміст опікунської діяльності в конкретному регіоні, здійснити порівняльний аналіз феномену «опіка» із станом його розвитку в Україні, окреслити напрями використання прогресивних ідей, положень польської опікунської педагогіки в Україні.

Синергетичний підхід розглядає феномен самоорганізації й саморозвитку систем і підсистем, еволюції складної соціальної структури

опіки над дітьми у Польщі як унікального явища, у результаті якого у системі можуть з'явитися риси, якими не володіє жоден із її членів. Процеси самоорганізації відбуваються шляхом перебудови існуючих та утворення нових зв'язків між елементами педагогічної системи. Синергетична парадигма як «відносно жорсткий каркас методологічних принципів» дає змогу оптимізувати діалог культур і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік сучасного людства, тобто «перетворення чужого на вороже», а по-друге, розв'язати складну проблему стосовно того, що є позитивним у даній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що – негативним, тобто потребує ліквідації [52, с. 812–813]. Лише на засадах синергетичної методології можливе подолання «проблеми виживання людства» (І. Пригожин), розв'язання найгостріших суперечностей сучасності, а отже, можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти – формування особистості, яка змогла б краще поєднувати власні інтереси з суспільними.

Феноменологічний підхід дає змогу інтерпретувати дійсність, навколишнє середовище як суб'єктивну реальність, яка змінюється для всіх, розкрити опікунську діяльність педагогів і громадських освітніх діячів Польщі, їхній внесок у розвиток теорії і практики опіки над дітьми, уможливорює об'єктивно достовірне відтворення історико-педагогічної реальності теорії і практики опіки над дітьми у Польщі упродовж XX – початку XXI ст. Виявлені концепції опіки над дітьми, професіограми опікуна-вихователя, інституційні форми опіки над дітьми, які тією чи іншою мірою пов'язані з соціумом, допомогли визначити індивідуально-історичні витоки їх становлення та розвиток, визначити соціально-педагогічні чинники опіки над дітьми у Польщі, розкрити роль опікунського середовища на мікро-, мезо- і макрорівні. Загалом, феноменологічний підхід дає змогу визначити опіку над дітьми у Польщі як багатовимірне поняття педагогічної теорії і

практики. Завдяки феноменологічному підходу стає можливим якісний аналіз різноманітних педагогічних явищ, персоналій, опікунської діяльності тощо. При цьому об'єктом пізнання постає суб'єктивний досвід, відповідно до якого інтерпретується дійсність. Таким чином, дослідження об'єктивної реальності втрачає свій зміст, адже воно виявляє надто низьку чутливість до індивідуальних відмінностей. Зрештою, будь-який дослідник виявляється нездатним робити висновки про об'єктивну реальність саме через неможливість дистанціюватися від власної суб'єктивності. На цій підставі формується ідеографічний підхід (передбачає дослідження індивідуально-психологічних відмінностей), що протиставляється номотетичному (полягає у виявленні загальних особливостей та порівнянні індивідів між собою).

Для інтерпретації історико-педагогічних фактів і явищ використано *нарратив* (розповідь, оповідання) як методологічний конструкт, специфічну форму дискурсу, що дає змогу вивчати події минулого у контексті сьогодення і перспективи, пов'язувати невідоме з відомим. Загалом кожне історико-педагогічне дослідження є наративним, оскільки відображає певну концепцію, є об'єктивним відтворенням історичної дійсності, і водночас відображенням авторської позиції. Вивчення різного роду документів вимагає врахування їх суб'єктивної природи, яка залежить від ціннісної орієнтації автора, має «нейтралізуватися» об'єктивністю викладу й інтерпретації історико-педагогічного матеріалу [186, с. 159], відтворення соціального тла теорії і практики опікунства у Польщі з позиції певної моделі людини, порівнюючи різні концепції, ідеологеми.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що застосування проаналізованих підходів сприятиме визначенню, об'єктивному відтворенню історико-педагогічної реальності теорії і практики опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду, виокремленню теоретико-методологічних основ опікунської педагогіки, змістового аналізу й концептуального викладу педагогічних ідей, змістових форм.

Висновки до розділу 1

В українській історико-педагогічній науці поняття «опіка» не належить до чітко обґрунтованих і визначених (І. Бартошевський, І. Зверєва, Л. Коваль, В. Костів, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Хлебик). У сучасній українській педагогіці теоретичний конструкт «опіка над дитиною» є багатоаспектним поняттям, що переосмислюється й уточнюється. Поки що немає єдиної думки щодо питання, хто з дітей має бути охоплений опікою.

З'ясовано, що в українській педагогіці опіка розглядається як один із основних напрямів соціальної роботи та передбачає виховання неповнолітніх дітей, які внаслідок смерті батьків або з інших причин залишилися без батьківського піклування, а також захист особистих і майнових прав та інтересів цих дітей, особистих і майнових прав та інтересів повнолітніх осіб, які за станом здоров'я не можуть захищати свої права, виконувати свої обов'язки. Уточнено сутність та зміст понять «опіка над дітьми» та «розвиток опіки над дітьми» у широкому і вузькому значеннях. Зокрема, поняття «опіка над дітьми» представлено як міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими галузями наукових знань. Міждисциплінарний характер дослідження проблеми опіки над дітьми у Польщі ХХ – початку ХХІ ст. зумовлений глобалізацією і регіоналізацією, приналежністю предмета дослідження до об'єкта різних наук (історії педагогіки, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, філософії, етики соціальної роботи та ін.), застосуванням теорії опіки та її варіантів у різноманітних напрямках наукових досліджень (Дж. Блаунт, М. Майєроф, А. Мурдоч, Н. Ноддінгс, Х. Франкфурт).

В історії європейської педагогічної думки опіка над дітьми набуває різних суспільних забарвлень, виступає у формі філантропії, надаючи першочергового значення ідеї милосердя та допомозі ближньому, пов'язана з реформаторським рухом, концентрується навколо гуманістичної ідеї

людського співтовариства (Й.-Я. Верлі, У. Гебгард, Е. Гегель, Р. Зідер, Е. Кей, П. Наторп, Й.-Г. Песталоцці, А. Сміоскі, Ф.-Е. Фелленберг, Г. Шрайбер). В історичній ретроспективі інституційні форми опіки («суворий будинок» Й. Віхерна, виховні будинки Г. Літца, «дитячі домівки» Е.-М. Тіле-Вінклер) представляють прогресивні ідеї й моделі опіки над дитиною.

Історіографія дослідження враховує вимоги до інтерпретації джерельної бази, обґрунтовані сучасними дослідниками історії педагогіки (Н. Гупан, Л. Голубнича, С. Золотухіна, В. Лозова, Е. Панасенко, Н. Сейко, І. Стражнікова, О. Сухомлинська, В. Шпак та ін.), спирається на принцип об'єктивного аналізу джерельної бази при виконанні компаративних досліджень в історії педагогіки (А. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Дічек, О. Заболотна, В. Кемінь, О. Локшина, О. Микитюк, А. Сбруєва, М. Чепіль), враховує важливість дослідження персоналій (Н. Гупан, Т. Завгородня, С. Золотухіна, О. Сухомлинська).

Здійснено аксіологічний, онтологічний, гносеологічний і праксеологічний аналіз джерельної бази, яка поділена на три групи. У межах кожної з них систематизацію літератури здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує особливості розвитку історіографії педагогічної науки, становлення та розвитку проблеми опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду як історико-педагогічного явища.

У контексті досліджуваної проблеми Польща розглядається як елемент наукового дискурсу, при цьому береться до уваги регіональний, національний і світовий рівні наукового значення. Узагальнюючи витoki ідей опіки над дітьми, організацію опікунської діяльності, зазначимо, що еволюція форм опіки зумовлювалася загрозливими суспільними явищами, боротьбою за виживання, війнами, які поглиблювали проблеми сирітства, бідності і жебрацтва.

Встановлено, що методологію історико-педагогічного дослідження науковці розглядають як «проект пізнавальної діяльності, створений з

урахуванням особливостей предмета пізнання і закономірностей мислення (О. Адаменко, Л. Березівська, Л. Ваховський, Л. Голубнича, С. Гончаренко, Н. Гупан, В. Курило, Е. Панасенко, І. Стражнікова, Є. Хриков). Необхідною умовою вивчення генези проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці є вияв методологічних засад педагогічного пошуку на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях. Взаємодія та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів дослідження проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початок ХХІ ст. (гуманістичний, антропологічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, конкретно-історичний, культурологічний, герменевтичний, парадигмальний, синергетичний, феноменологічний, наративний), аксіологічний, онтологічний, гносеологічний і праксеологічний аналіз джерельної бази допомагає відтворити цілісну і системну реконструкцію генези опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., витоки становлення, трансформації і розвитку опікунської педагогіки.

Аналіз та узагальнення сучасної україномовної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що проблема опіки дітей та молоді у Польщі висвітлена фрагментарно. З'ясовано, що основним недоліком україномовної джерельної бази, яка репрезентує дослідження сучасних вітчизняних науковців з проблеми розвитку опіки над дітьми у Польщі, є хронологічна обмеженість, регіональна/територіальна локальність педагогічного феномену «опіка над дітьми», недостатність використання педагогічного інструментарію, ефективних механізмів опікунської практики, популяризації і впровадження позитивного досвіду опіки над дітьми у сучасних реаліях українського суспільства.

Опікунсько-виховна діяльність упродовж віків набувала різних суспільних забарвлень, здебільшого маючи потрійне підґрунтя. У першому випадку вона виступала у формі доброчинності, надаючи першочергового

значення ідеї милосердя і допомозі ближньому. У другому – пов’язана з реформаторським рухом, який пропагував такі цінності, як солідарність, справедливість, рівність, воля і братерство. У третьому – концентрувалася навколо гуманістичної ідеї людського співтовариства в умовах демократичного суспільства.

Основні результати дослідження за першим розділом дисертації представлено у 17 публікаціях автора: монографії [101], іноземних виданнях [93; 547; 549; 554; 556], наукових фахових виданнях України [83; 87; 87; 90; 94; 95; 105; 115; 127] та інших [99; 102; 104].

РОЗДІЛ 2

Періодизація розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)

Опіка над дітьми у Польщі є складною історико-педагогічною проблемою, на яку мали вплив суспільно-політичні, соціально-економічні та культурно-освітні детермінанти (Рис. 2.1), опікунська практика, трансформація сімейних та інституційних форм опіки над дітьми. Зміст опікунсько-виховної діяльності, її аксіологічні домінанти змінювалися під впливом суспільних явищ, ступеня цивілізаційного розвитку.

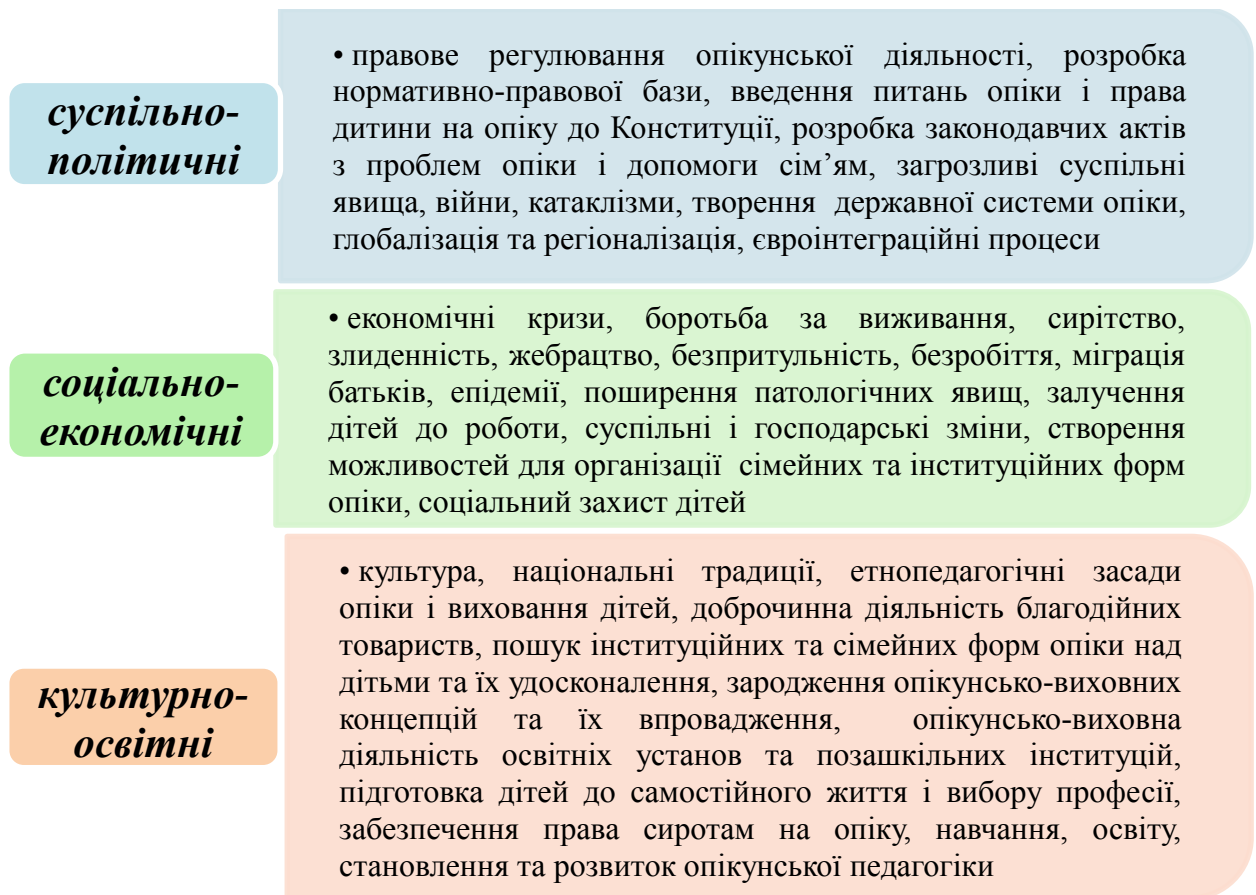


Рис. 2.1 Детермінанти розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст.

На розвиток опіки над дітьми мали вплив освітні діячі – теоретики і практики опіки над дітьми, вихователі, які безпосередньо працювали з

дітьми, а також вихователі, які спочатку працювали з дітьми, а згодом займалися організаційною діяльністю в державній адміністрації, органах самоуправління (див. Додаток Ж).

Історико-педагогічний аналіз розвитку опіки над дітьми дав змогу виявити основні групи детермінант, створити періодизацію розвитку досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практиці Польщі протягом XX – початку XXI ст., в основу якої покладено критерії: ставлення до дитини як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу, специфіку осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності, становлення і розвиток опікунської педагогіки, пов'язаної з аксіологічним контекстом.

На основі визначених критеріїв нами виділено шість етапів розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі протягом XX – початку XXI ст., кожен з яких мав характерні особливості й відображав педагогічну теорію й опікунську практику Польщі (див. Додаток З).

2.1 Педагогічні ініціативи у сфері опіки над дітьми (1900 – 1944)

На початку XX ст. дослідники проблеми опіки над дітьми, зокрема, сиротами, розглядають у контексті суспільної ситуації у Польщі (прийняття Закону «Про опікунське виховання неповнолітніх» (02.07.1900), розгортання доброчинної діяльності Варшавського, Люблінського, Каліського, Краківського, Радомського благодійних товариств і асоціацій). Йдеться насамперед про залежність виконання опікунських функцій державою, зокрема, їх зменшення, і збільшення загрози виникнення соціального сирітства серед дітей [365; 385; 535; 1046].

Перші спроби опіки над дітьми започаткувало виникнення сиротинських гнізд, костюшковських сіл. Під впливом концепції виховання дітей-сиріт у сімейних дитячих групах Лідії фон Вольфрінг, враховуючи

засади гуманістичної педагогіки Й.-Г. Песталоцці, К. Єжевський створив власний проект «сиротинських гнізд». Прагнучи стати економістом, зайнятися перебудовою села, він зіткнувся з проблемою сирітства. Соціально-економічні умови тогочасної Польщі, потреба допомоги голодним мешканцям Варшави під час революції 1905 р., були джерелом зародження концепції сиротинського гнізда і товариств. Повернувшись із-за кордону (1907), при підтримці М. Конопніцької, Е. Ожешкової, Г. Сенкевича, Ф. Буяка, К. Рогуйського, розпочав створення системи опіки над дітьми-сиротами на основі власної опікунської концепції. Він стверджував, що для дітей-сиріт мають бути створені прийомні сім'ї – сиротинські гнізда, які забезпечать домашній затишок і виховання [517].

Статут Товариства сиротинських гнізд затверджено Крайовим відділом у Львові у вересні 1908 р. Товариство сиротинських гнізд засноване двічі: у 1908 р. – у Галичині, у 1911 р. – Королівстві Польському, Товариство костюшковських сіл – у 1925 р. [927, с. 579]. К. Єжевський послуговувався позитивними гаслами і програмами, де основою і незмінним елементом було переконання, що для дитини-сироти треба створити сиротинське гніздо (прийомну сім'ю) і забезпечити сімейне виховання, а з сиротинських гнізд утворити осередки культурної праці окремих громадських організацій. Також ставилося завдання звільнити кожну дитину від комплексу сирітства, опікуватися нею до її повноліття.

Згодом основні напрями опікунсько-виховної діяльності на етнічних землях Австро-Угорщини визначив Перший конгрес з охорони дітей, який відбувся у Відні 18 – 20 березня 1907 р. Сформульовано мету – розширити та поглибити зацікавленість проблемами захисту дітей з боку органів законодавчої та виконавчої влади, проаналізувати умови духовного й фізичного розвитку молоді, актуалізувати проблеми її виховання [255, с. 6–7].

Сиротинські гнізда появилися тоді, коли основним методом розв'язання проблем сирітства була доброчинність. Перше сиротинське гніздо заснував К. Єжевський (1909) у Станіславчику біля Перемишля у маєтку К. Любомирського і особисто керував ним упродовж двох років, був прикладом для вихованців. Згодом при допомозі багатьох спонсорів утворилися наступні осередки у Кельцах, Радом'ю, Любельщиці і Підлясью, а також євангелістський осередок у Баньоші біля Варшави. Концепція сиротинських гнізд мала багато противників, котрі недооцінювали її, вважали мало реальною, хоча й новаторською.

Соціальну опіку регулював Закон від 12 грудня 1909 р., яким передбачалася виплата пенсій удовам і сиротам, які опинилися у скрутному становищі після смерті своїх годувальників – лікарів, священиків, вчителів [26, с. 138]. Закон від 24 грудня 1910 р. передбачав виділення коштів для дітей-сиріт [25, с. 479]. Державну підтримку отримали опікунські заклади для бідних неодружених жінок і їхніх дітей, більшість з яких базувалася у Відні. Персонал здебільшого мав спеціальну фахову освіту, займався опікою і вихованням дітей до досягнення ними 10 років, а згодом їх влаштовували на проживання в село [16].

У 1910 р. у праці «Wzorowe formy włościańskie, czyli Program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych» К. Єжевський відзначав, що на польських землях є дуже мало самостійних ідей, думок, прагнень щодо опіки над дітьми, а те, що вже є, – це імітація, певною мірою, розумна або несвідома модифікація уже наявних форм [521, с. 3]. На основі громадсько-педагогічної діяльності зробив педагогічні узагальнення, про які згодом писав: програму створив не як педагог, а як професійний громадський діяч і економіст, враховуючи насамперед культуру села, справи польського народу [516, с. 7].

Під час Першої світової війни гнізда були знищені, однак завдяки титанічній праці К. Єжевського, після проголошення незалежності Польщі,

вони почали відроджуватися заново. Педагог запропонував згрупувати по кілька гнізд в одному регіоні з метою створення кращих умов виховання і опіки дітей-сиріт. Цей проект був підтриманий у сеймі, і в травні 1919 р. сейм ухвалив створення державної фундації з назвою «костюшковське село» [927]. Однак реалізувати проект не вдалося через відсутність коштів та економічну кризу.

Державний контроль у сфері опіки над дітьми здійснювали міністерства та спеціальні установи. У 1918 р. створено Міністерство соціальної опіки і праці, Міністерство громадського здоров'я [437]. У зв'язку з широким колом проблем, охопити усі сфери діяльності було надзвичайно складно. Відповідно до розпорядження 1919 р., залишено Міністерство громадського здоров'я, при якому утворено департамент опіки над дітьми та молоддю, який займався опікунськими установами [167, с. 1]. Підготовлено низку інструкцій, розроблено проект про організацію закладів опіки над дітьми і молоддю, який передбачав надання допомоги товариствам опіки над дітьми і молоддю, усім позашлюбним дітям [234].

Основні засади щодо функціонування притулків були прописані в Ухвалі Законодавчого Сейму від 13 січня 1920 р. і Розпорядженні Міністра праці і соціальної опіки від 19 лютого 1920 р. у справі створення служби опікунської допомоги дітям. Інституція займалася опікою бездомних дітей, розміщенням їх в опікунсько-виховні заклади. Діти у притулку могли перебувати 14 днів, в окремих випадках на підставі рішення установи цей час продовжувався до трьох місяців [819, с. 180].

Основним державним документом у сфері опіки була Конституція Польщі, прийнята 17 березня 1921 р., яка закріпила право дитини на державне піклування. Опіка дітей перестала бути актом доброї волі й милосердя, а стає обов'язком держави і суспільства, довірена Міністерству праці та соціальної опіки у Варшаві. У ст. 103 зазначено: «діти, батьки яких не виявили достатньої опіки у справі їх виховання, мають право на допомогу

у вихованні з боку держави в межах, визначених законом. Позбавлення родичів батьківської опіки може відбутися за рішенням суду [948]. Різнобічна діяльність у галузі опіки дітей – це заслуга Ю. Бабіцького, К. Єжевського, Я. Корчака, Х. Радлінської та ін. Її характерними ознаками були удосконалення практики соціальної опіки у Польщі, активна діяльність громадських та освітніх діячів щодо створення й функціонування інституційних форм опіки над дітьми (для дітей-сиріт, дітей війни, незаконно народжених, безпритульних і бездоглядних дітей), забезпечення їм найнеобхідніших життєвих і виховних потреб.

16 серпня 1923 р. прийнято і впроваджено Закон «Про соціальну опіку», який визначив загальні цілі і сферу соціальної опіки, а також опіки над дітьми: 1) соціальна опіка – це забезпечення за рахунок громадських коштів необхідних життєвих потреб тих осіб, котрі не можуть виконати цього власними матеріальними засобами чи власною працею; 2) соціальна опіка у вищезгаданій сфері охоплює опіку над немовлятами, дітьми і молоддю, зокрема над дітьми-сиротами, напівсиротами, занедбаними і покинутими дітьми або тими, яким загрожує вплив негативного оточення [945]. Опіка передбачалася для дітей, які втратили одного або обох батьків, соціальних сиріт (дітей, яких батьки залишили напризволяще). Закон передбачав залучення органів місцевого самоврядування для забезпечення опікою усіх категорій дітей. Розпорядження від 1925 р. передбачало створення для шкільної молоді ремісничо-промислових бурс, а у тих місцевостях, де немає достатньої кількості бурс для шкільної молоді, а місцеві умови того вимагають, долучитися до створення спеціальної бурси для учнів ремісничо-промислової школи, забезпечення незаможних школярів харчуванням [438, с. 6].

У 20-ті рр. XX ст. було прийнято низку документів, які зробили вагомий внесок в організацію соціальної опіки над дітьми: розпорядження Президента Речі Посполитої від 22 квітня 1927 р. «Про нагляд і контроль над

діяльністю опікунських установ»; розпорядження міністра соціальної опіки від 12 вересня 1932 р. «Про професійну підготовку вихователів опікунських закладів» [439]. У 1927 р. створено Польський комітет конференцій соціальної роботи, у якому Х. Радлінська виконувала функції секретаря, а керівником був Л. Кживицький. Комітет видав першу з цієї галузі книжку «Соціальна робота в Польщі».

Значну увагу звернуто на виховання дітей дошкільного віку. У 1927 р. функціонувало 113 дитячих ясел, у тому числі 59 цілодобових і 54 денної опіки. У 30-х рр. кількість ясел по воєводствах коливалася у межах 30–35. Найбільше їх було у центральних (17 – 18), у західних (8 – 11), і південних (5 – 6). У них перебували від 610 дітей у 1935 р. і 456 – у 1938 р. [745, с. 30]. Дошкільні установи мали дбати про фізичний та інтелектуальний розвиток дитини у передшкільний період. Кількість дошкільних установ і дітей у них наведена у додатках Й. 1, Й. 2. Однак їх кількість не задовольняла потреби суспільства. Загалом, опіка над дітьми дошкільного віку у II Речі Посполитій не була включена до соціальної опіки. Навіть закон 1932 р. не приніс змін. Економічна криза не сприяла розбудові закладів дошкільної освіти. Дитина, яка не мала опіки у сім'ї з будь-яких причин, не завжди отримувала повну соціальну опіку суспільства [745, с. 56–58].

3 березня 1928 р. зареєстровано статут Товариства друзів дітей вулиці (ТДДВ), метою діяльності якого визначалося розширення моральної і матеріальної опіки над дітьми і молоддю, особливо над дітьми вулиці, над продавцями і розповсюджувачами газет тощо. У цьому ж році виник державний будинок дитини «Осередок» у Сьвідже з офісом у Варшаві. У Польщі у 1932 р. діяло 887 закладів та інституцій для сиріт і знедолених дітей, в яких перебували майже 44 177 вихованців [751, с. 248].

Суттєву роль у розвитку теорії і практики опіки у період II Речі Посполитої відіграв Перший Всепольський Конгрес Дитини, який відбувся 1938 р. у Варшаві. На ньому вели дискусію про права дітей, зокрема на

власну сім'ю, про умови і ситуацію, які гальмують реалізацію того чи іншого права. Аналізуючи головні ідеї конгресу з позицій сьогодення, з'ясовуємо, що в його основі лежали дві важливі категорії: вразливість (реакція на соціальне зло і кривду дітей) і надія (етичний і праксеологічний виміри). Остання передовсім була вірою в ідеал, краще майбутнє, розвиток і прогрес. У праксеологічному вимірі вона становила частину соціальної роботи, яка вела до мети за допомогою методу активізації індивідів, груп і середовища. З боку суспільства вживалися різноманітні заходи, висувалися ініціативи, діяльність відомих вихователів стала основою наукової опікунської педагогіки [404; 434; 435; 896; 912; 992]. Однак створена у міжвоєнний період система опіки дітей не виправдала очікування польської суспільності [792, с. 41].

У міжвоєнний період опіка над дітьми була складовою системи соціальної політики, вносила уточнення до загальних положень; створення судів як опікунської влади, яка виступає у справах правового захисту дитини (батьківська влада, правове опікунство, усиновлення, опіка); боротьба за права дитини, на захист яких стали вихователі; включення проблем опіки над дітьми до педагогічних студій (прикладом цього було видання педагогічної енциклопедії) [443]. Передумовами розвитку проблеми опіки над дітьми у міжвоєнний період були: суспільно-політичні (асоціація з війною і боротьбою за незалежність, боротьба вчительства і прогресивних політичних угруповань за реалізацію основного права дитини на навчання, підготовка програмних та організаційних проектів щодо побудови публічно-правової опіки, упровадження опікунських питань до Конституції, законодавче санкціонування права дитини на опіку та виховання); соціально-економічні (економічна криза, соціальні катаклізми, руйнування, бідність, епідемії, надмірне залучення неповнолітніх дітей-сиріт і безпритульних дітей з 10 – 12 років до праці); культурно-освітні (усвідомлення необхідності творення системи опіки над осиротілою дитиною, започаткування благодійно-

доброчинної опіки, за можливість навчання кожної дитини в школі, за гарантії найздібнішим дітям доступу до середніх і вищих шкіл, усвідомлення суспільством потреб, а також права осиротілої дитини на опіку, виховання й навчання, фізичний і психічний розвиток).

Для Польщі міжвоєнний період є важливим і переломним етапом у сфері опіки, перехідним між філантропією та створеною державною системою опіки у Польщі, для якого характерні інтенсивний розвиток різних форм опіки, поява багатьох концепцій виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, виокремлення опіки над дітьми у системі соціальної опіки та уточнення її загальних засад (В. Шенайх, Ю. Бабіцький, К. Кжечковський); боротьба за права дитини (Ю. Бабіцький, Я. Корчак, К. Єжевський), виразником їх був також Конгрес дитини (1938); включення проблем опіки над дітьми до педагогіки, результатом чого були матеріали в енциклопедіях [778; 443]; діяльність сподвижників педагогічної теорії і практики опікунства (Ю. Бабіцький, К. Єжевський, К. Лісецький, Я. Корчак), які упродовж життя займалися проблемами сирітства, опікувалися знедоленими та занедбаними дітьми, вболівали за їхню долю, створювали та забезпечували сімейну атмосферу і умови для результативного входження наймолодших у доросле життя. Педагогічна діяльність, розпочата наприкінці ХІХ ст., у міжвоєнний період розвивалася й удосконалювалася.

Упродовж 1939 – 1944 рр. характерним є згортання опікунської діяльності під час окупації території Польщі Третім рейхом та СРСР. У Польщі війна і окупація принесли з собою низку серйозних небезпек для народу, його фізичного існування, розвитку культури і різних форм суспільного життя. У результаті воєнних дій (1939 – 1945) загинули щонайменше 2 225 тис. дітей і молоді, а майже 300 тис. залишилися сиротами і напівсиротами. З-поміж 6 939 795 народжених у 1926 – 1945 аж 1 544 132 були круглими сиротами, 970 742 – напівсиротами, а батьки 36 248 дітей загинули [422, с. 144]. Під час Другої світової війни тисячі сиріт і

покинутих дітей знаходили притулок у чужих людей, у прийомних сім'ях, що виникли спонтанно, й у ситуації постійної загрози виконували свій моральний обов'язок. Діяльність опікунських інституцій під час війни була призупинена. Опікунсько-виховну роботу проводили тільки дві організації: Польський Червоний Хрест і Головна Опікунська Рада [478, с. 26]. Ю. Бабіцький упродовж 1941–1944 рр. керував Таємним товариством учасників боротьби за польську школу, яке, між іншим, підтримувало педагогічний курс для працівників закладів опіки над дітьми.

Цей період характеризується загостренням суперечностей: з одного боку, війна руйнує напрацьовані форми опіки, з іншого – суспільство усвідомлює гостру потребу в них і компенсує у можливий у тих умовах спосіб. Аналіз джерельної бази засвідчує, що кожна п'ята дитина в країні, кожна третя – у Поморському, четверта – у Лодзькому, Познанському і Варшавському, п'ята – у Келецькому, Люблінському, шоста – у Жешувському і Краківському воєводствах були сиротами. Зважаючи на це, основним завданням опікунсько-виховної діяльності у повоєнний період визначався фізичний порятунок.

Важливою проблемою стало розпорошення сімей як наслідок масових переселень, міграції, відчуження (роз'єднання) дітей від батьків. Діти, яким вдалося пережити війну і уникнути роз'єднання сім'ї, також болісно відчували наслідки цього процесу. У країні панували голод, відчуття постійної небезпеки, а тому мандрівний спосіб життя нерідко був єдиним джерелом забезпечення оптимальних умов існування. Оскільки держава не мала можливості приступити до розв'язання цих проблем, цю функцію взяли на себе громадські організації: Робітниче Товариство Дітей, Селянське Товариство Дітей, Польський Червоний Хрест, Центральний Комітет соціальної опіки. У цей період відкривалися нові осередки сиротинських гнізд. Організація опікунської діяльності на польських землях зумовлювалася

загрозливими суспільними явищами, боротьбою за виживання, війнами, які поглиблювали проблеми сирітства, бідності і жебрацтва.

Серед плеяди освітянських діячів почесне місце займає Ю. Бабіцький (1880 – 1952) – громадський діяч освіти, засновник опікунської педагогіки, один з перших теоретиків опіки над дітьми у Польщі міжвоєнного періоду. Творча діяльність педагога є прикладом опікунської позиції, яку він постійно демонстрував власним прикладом, прагнучи її детально визначити, дбаючи про те, щоб вона відповідала ідеї добра дитини [336; 337; 341].

З 1923 р. Ю. Бабіцький співпрацював з Міністерством соціальної опіки. Як директор Опікунської Ради у Прушкові, під час Першої світової війни опікувався чотирма загальноосвітніми школами, гімназіями, десятьма виховними установами, трьома їдальнями, яслами і садочками. У цих установах знайшли притулок багато воєнних сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки. Як вихователь, був організатором громадської діяльності молоді, особливо цінував харцерство [561, с. 272]. На вибір педагогічної діяльності мали вплив такі чинники: опіка над старенькою матір'ю після смерті батька, чутливість до людської недолі, бажання допомогти, постійний зв'язок з піклуванням над дітьми під час Першої світової війни [639, с. 67–69].

Самотужки створюючи фундамент системи опіки над дітьми, Ю. Бабіцький надав їй реальної форми закону «Про соціальну допомогу» (1923) [945]. Окрім багатьох правових законів, які стосувалися функціонування опікунських закладів, допомоги сім'ї, створення прийомних сімей та широкого діапазону форм відкритої опіки, подбав насамперед про підбір і підготовку кадрів для різних форм опіки над дітьми. Вважав, що одним зі способів забезпечення радикальних змін у функціонуванні опікунських закладів й інших форм опіки є підготовка спеціалістів у цій галузі. Ініціював методику опікунсько-виховної діяльності, основою якої було створення в опікунських установах, будинках сиріт умов, наближених

до сімейних. Звідси беруть витоки спроби створення сімейної системи виховання в опікунських закладах. Свій досвід передавав не тільки на курсах для вихователів [126, с. 130–131].

З 1926 р. працював викладачем у студії суспільно-освітньої праці Вільного Університету Польщі. У цей період співпрацював з Х. Радлінською, К. Єжевським, Я. Корчаком, К. Лісецьким. Основи соціального виховання викладав також в Інституті спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, у Державному вчительському інституті, у Католицькій громадській школі у Познані, у Студії громадської праці у Львові. Був співзасновником Варшавського гуртка опіки над дітьми і молоддю, яке розвивало профілактичну діяльність серед дітей, безпритульної молоді, а також молоді, схильної до злочинності [639].

Теоретико-методичними засадами опіки над дітьми у педагогічному доробку Ю. Бабіцького можемо виокремити: створення та опрацювання конкретних правових норм системи опіки над дітьми; започаткування теоретичних роздумів щодо питань опіки над дітьми; уперше систематизував форми опіки над дітьми, що знайшло відображення у педагогічній науці («Encyklopedia wychowania» [344]); організація підготовки і вдосконалення кадрів для опіки над дітьми, працівників для різних форм опіки, адміністративних кадрів для апарату управління опікою; популяризація проблем опіки на сторінках педагогічних часописів, участь у їх створенні; турбота про професію вихователя в опіці над дітьми та її високу позицію у суспільстві; безкомпромісна боротьба упродовж всього життя за повну реалізацію ідеї прав дитини, у тому числі активну участь у Першому Всепольському Конгресі Дитини у 1938 р.

На увагу заслуговує опікунсько-виховна діяльність В. Блізінського (1870 – 1944) – священика, відомого суспільного й освітнього діяча, організатора притулків і сиротинців. Перший притулок засновано у 1905 р., згодом вони були відкриті у кожному великому селі. У 1925 р. на парафії їх

налічувалося уже 7, і їх відвідували 535 дітей. Притулки утворилися завдяки мешканцям, котрі купували приміщення, виплачували дітям стипендію. Упродовж 10 років у результаті опікунсько-виховної діяльності кількість неграмотної молоді зменшилася до 8 % [716, с. 404]. У 1921 р. заснував сиротинець св. Вацлава, який з 1925 р. мав загальну семикласну школу і ремісниче училище. До 1939 р. сиротинець займав уже низку будівель, став самостійною інституцією. З його ініціативи у 1931 р. утворився осередок опіки над матір'ю і дитиною, у 1933 р. був відкритий осередок здоров'я, у 1925 р. збудовано пожежне депо, відділи якого розмістилися у навколишніх селах.

Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського (1877 – 1948) мала і має суспільну цінність, є однією з найбільш творчих, вона причетна до створення нової моделі організації опікунських установ і нової побудови стосунків у них. К. Єжевський – громадський діяч, педагог, організатор Товариства сиротинських гнізд і Товариства костюшковських сіл, засновник першого сиротинського гнізда [927, с. 580]. Змістом життя К. Єжевського стало піклування про дітей. Згодом, оцінюючи його внесок у розвиток педагогічної науки, Є. Волчик відзначить, що це «пристрасний вихователь дітей», захоплива особистість, засновник педагогічної системи сиротинських гнізд, людина «великого, люблячого серця», людина, яка давала іншим, не вимагаючи натомість нічого [560, с. 18]. Він виховав майже 1200 добрих, освічених дівчат і хлопців, 10 % з яких здобули вищу освіту [560, с. 20].

К. Єжевський в оригінальний спосіб реалізовував «сімейний» характер виховного процесу, який впливав із назви самої інституції, що пропагувала виховання дітей-сиріт у сім'ї. Гніздо – це сім'я, тобто виховання дитини у сім'ї, тільки у сімейному колі бачив можливість повної реалізації виховання у дитячий і юнацький період. Сім'я є найкращою виховною інституцією, а життя у заможного і розумного фермера на селі – сприятливою умовою раціонального виховання дитини [516].

Структура його педагогічної системи вирізнялася простотою. Дитині-сироті потрібно було повернути сім'ю, яку педагог уважав найкращим осередком, адже змушує батьків і дітей до співпраці у пошуку засобів утримання себе. Це стало основою заснування сиротинських гнізд, які виконували функцію прийомної сім'ї, обов'язки доброї сім'ї стосовно дитини, опікуючись нею до повноліття й отримання професії, а згодом до працевлаштування. Структура і внутрішня організація гнізд спиралася на взірець сім'ї, сімейне виховання, оскільки, на переконання К. Єжевського, сім'я є для неї найкращим виховним осередком, який змушує батьків і дітей до співпраці для отримання найнеобхідніших засобів для проживання [520, с. 1]. До гнізда приймали дітей віком п'яти – шести років, де вони перебували до 18 років. Дітей, старших 15 років, до гнізда не приймали. Усі діти відвідували загальноосвітню школу, а найздібніші продовжували навчання у професійних і вищих школах, а при потребі опанувати потрібну для сільського господарства кваліфікацію скеровувалися на навчання за кордон з умовою повернення до села.

Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського була новаторською, окреслила нові перспективи опіки над дітьми. Незважаючи на складні економічні, суспільні і політичні умови, концепція стала прототипом сучасної прийомної сім'ї, сучасного будинку сімейного типу. Вона мала і слабкі сторони, про які йшлося у тогочасній пресі. Насамперед, сама назва «сиротинські гнізда» була не досить вдалою, оскільки одразу привертала увагу до соціального стану дитини, певним чином ізолювала її від суспільного середовища, що могло гнітюче вплинути на неї. Програма діяльності Товариства сиротинських гнізд передбачала заміну батьків, якщо вони не справлялися із виконанням своїх обов'язків, що також могло мати негативний вплив на процес сімейного виховання [98, с. 13–16]. Задекларована теза – прийом до гнізд тільки розумних, інтелігентних і здібних дітей, викликає сумніви і передбачає різний підхід до розв'язання

цієї проблеми, адже діти, позбавлені перелічених рис, також потребують опіки, сімейного тепла.

Розміщення гнізд на теренах Польщі не завжди забезпечувало найкращі умови для результативної опіки. І це стало, між іншим, основою для нового розв'язання ситуації сирітства – скупчення сиротинських гнізд в одному місці. Ця ідея була реалізована як костюшковські села – інституція виховної опіки [518; 519]. К. Єжевський мав намір організувати їх у кожному повіті. Костюшковські села – це осередки господарської і суспільної культури на селі завдяки своєму взірцевому і сучасному господарюванню; основна опікунсько-виховна інституція.

Працю розглядав чинником формування активності дітей, яка має насамперед виховну цінність, прищеплює життєві уміння, готує до майбутнього, самостійного життя, водночас виховуючи у дітей почуття повноцінності й гідності. Дитина працювала разом з батьками, забезпечуючи усіх членів гнізда найнеобхіднішим. Дитина з малих років має живі іграшки (котика, песика та ін.), піклується і переживає за них, одночасно при звичаючись до праці, вчиться відповідальності, соціалізується. Кожен працює для себе і для усіх, усі працюють для усіх разом і для кожного зокрема [520]. За допомогою праці і через працю він формував характер своїх вихованців. Вони мали бути підготовленими до конкретної професії, потрібної на селі, а процес виховання мав тривати до повноліття. Праця виконувала функцію щодо раціональної економії гнізд як інституції сільськогосподарського виробництва, хоча К. Єжевському часто дорікали, що діти переобтяжені працею [559, с. 8].

Найкращим методом виховання є приклад батьків, який вказує дорогу, якою дитина має йти. Цей приклад має сильну виховну дію, аби виховати дітей і сформувати з них взірцевих батьків і матерів, і загалом – громадян [520, с. 36]. Своєрідною особливістю опіки і виховання у гніздах було те, що дітьми опікувалися після залишення установи.

Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського ставила завдання створити у гніздах теплу і милу атмосферу, вселити у вихованців віру і життєву відвагу, розбудити духовні сили, наблизити їх до звичайних людей. У цьому полягала сутність сімейної опіки, що опиралася на розумну батьківську, материнську і вчительську доброту, не була позбавлена любові і не допускала розтління. У цьому сенсі це було суворе виховання. Твердість у вихованні полягала у висуванні вимог, насамперед відповідальності перед сім'єю і самовідповідальності.

Будучи противником філантропії в організації опіки, К. Єжевський основну увагу звертав на самостійність й активність дитини, на її працю, і вірив, що у майбутньому, коли розпочне самостійне життя, вона поверне попередні борги. Був противником пожертвувань, виходячи із твердження, що вони знижують почуття особистої цінності людини.

Цінною є опікунсько-виховна концепція Януша Корчака (Хенрик Гольдшмідт (1878 – 1942)), творчий доробок якого охоплює 16 томів, і є багатогранною: педагог, лікар, вихователь, дитячий письменник [608; 609]. Її основу складає гуманістична педагогіка. Основними ідеями його педагогічної концепції є цілісний й гармонійний розвиток природних задатків і здібностей дитини, орієнтація педагогічної практики на особистість вихованця; визнання самоцінності дитячого життя і повага гідності та особистості дитини; визначення головною умовою ефективності педагогічного процесу знання дитини, постійне вивчення її як цілісної психофізичної структури; відмова від авторитаризму у взаємовідносинах дорослого і дитини.

Його опікунсько-виховна діяльність була добре відома Антонові Макаренку, мала вплив на вибір життєвого кредо В. Сухомлинського, О. Захаренка. Безумовно, діяльність кожного з них відрізняється багатогранністю, яскраво вираженим новаторським характером, а їхні твори є предметом уваги багатьох дослідників, адже педагогічна думка «завжди

персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями» [268, с. 36].

Центральною ідеєю творів польського педагога («Моменти виховання», «Право дитини на повагу», «Правила життя», «Коли я знову стану маленьким», «Школа життя», «Як любити дитину») є дитина, проблеми дитинства. Він писав: «Дитина не буде, а вже є людиною. Коли звернемося до її розуму, дасть нам відповідь, промовимо до серця – відчує нас» [608, с. 229]. Педагог розглядав дитинство як універсальний період життя людини. У своїх роздумах на тему виховання дітей Я. Корчак доходить висновку, що педагогіка – наука не про дитину, а про людину [1005, с. 212]. Педагог стверджував, що немає дітей, є натомість люди, хоча всі вони мають різний рівень знань, інший рівень розуміння і досвіду, інші захоплення й почуття. Це педагогічне кредо Я. Корчака, який володів надзвичайним умінням проникати у ментальність дитини, бути з нею у безперервному діалозі.

Дитина – суб'єкт, істота, її найважливішим правом є право на повагу, виховання в атмосфері самостійності, взаємної доброзичливості, толерантності, допомоги. Дисциплінованість прагнув змінити порядком, примусовість через добровільне пристосування до форм колективного життя, мертву мораль – радісним прагненням до досконалості і самостійності. Він володів умінням представити дитину, її поведінку у середовищі. Джерелом цих знань була практична діяльність. Він брав активну участь у житті дитини, мав можливість спостерігати за нею у різних ситуаціях, залучав батьків, вихователів, опікунів до ефективної освітньої діяльності. Особливо дбав про створення виховного середовища, яке сприятиме вихованню дітей. У любові, повазі до вихованців, моральному розвитку особистості педагога, прагненні бути зразком, проявляється найголовніша характеристика педагогічної майстерності – її гуманістична спрямованість, на якій ґрунтувалася й вся педагогічна діяльність.

Педагог був переконаним, що притулок може бути досконалим тереном спостереження за дитячою поведінкою, дитячою психікою. Він використовував кількісні і якісні методи, медичні обстеження, інтерв'ю, аналіз документів, плебісцит доброзичливості і небажання (відміна соціометричної техніки), зібрав сотні, тисячі графіків ваги і зросту дітей. Дослідження мали інтердисциплінарний характер. Намагався створити родинну атмосферу. Не було тут і поділу на працю для дітей та дорослих. Процес виховання базувався на співпраці. У вихованні найважливішу роль відіграє дитина, і виховання слід пристосовувати до неї і її розвитку. Важливе також виховання через працю. Діти вчилися порядку і дбали про те, що мали. Він підкреслював, що бореться за те, щоб у будинку сиріт не було делікатної чи буденної роботи, мудрої чи дурної, чистої чи брудної, – роботи для панянок і звичайної бідноти. У будинку сиріт не повинно бути працівників винятково фізичної і винятково розумової роботи. Для нього фізична праця не була чимось гіршою за розумову. Такий поділ був для всіх однаковий. Діти, як і сам педагог, виконували різні завдання [449; 514; 656; 658]. Почуття відповідальності за дитину, яку було йому дано під опіку, імператив охорони слабшого, обов'язок надати допомогу у смертельній загрозі, наказав відкидати всілякі пропозиції порятунку тільки себе, не дозволив залишати дітей самих перед лицем смерті у таборі знищення.

Гуманістично спрямована виховна концепція Я. Корчака охоплює ґрунтовні проблеми педагогіки, висвітлює широке значення опіки над дітьми, організацію її життя у такий спосіб, щоб кожна деталь сприяла задоволенню найважливіших фізичних і психічних потреб дитини, зміцненню здоров'я та доброго самопочуття, забезпеченню можливості її самореалізації і самовдосконалення.

Цінною є опікунсько-виховна діяльність Казимира Лісецького (1902 – 1976) – вихователя, організатора виховних осередків, ініціатора створення і багаторічного директора Товариства приятелів дітей вулиці і Державної

спілки виховних осередків [380; 663]. Дітям вулиці потрібно створити будинок, власний дім, де кожен є добрий і важливий, в якому для кожного, хто цього потребує, є місце. Це не може бути закрита бурса, ані добродійний притулок. Згідно з цією засадою, була організована виховна робота. Замість директора і вихователів, тут були дідусь, дядьки і тітки. Спеціальну опіку здійснювали друзі дідуся і осередків. Багато функцій виконували старші вихованці, а кожний із учасників життя в осередку мав визначені обов'язки. В осередку функціонували 83-я Варшавська харцерська дружина, хор, ансамбль мандоліністів, ляльковий театр, команда пін-понгу, футбольна команда [359; 407].

Характерною рисою осередків була відсутність будь-яких письмових правил чи розпоряджень. Тут навчали практично і передавали від покоління до покоління засади поступу, а передусім під час зустрічей К. Лісецького з вихованцями. До осередку дитину приймали на добровільних засадах після проведення керівником розмови з нею та визначення її потреб. З перших днів товариство прагнуло забезпечити вихованцям належний літній відпочинок. Особливу роль тут відіграли літні табори в Фронолові над Бугом, організовані при допомозі військових, а після війни – у Сьвідже і Сопоті [380].

Для педагогічної теорії важливим явищем була наукова та дидактична діяльність Хелени Радлінської, зокрема її варшавський (1897 – 1905) та краківський (1906 – 1917) періоди. У 1909 р. на II Всепольському педагогічному конгресі у Львові Х. Радлінська виголосила доповідь «Основи народного виховання» [810]. Вона критикувала і загалом відкидала позицію Національно-демократичної партії – прислужницю щодо загарбників і консервативну щодо традицій. Натомість запропонувала демократичну педагогіку, вільну і творчу, заангажовану у створенні соціально-культурного життя незалежної країни. Це мала бути соціальна педагогіка. Цю доповідь

можна визнати першою систематичною спробою, яка спиралася на наукові засади, визначала роль і місце соціальної педагогіки у суспільстві.

Концепція соціальної педагогіки набула ще виразнішої форми у книзі «Освітня праця, її завдання, методи, організація» за редакцією Х. Радлінської (1913), яка є першим тогочасним ґрунтовним підручником позашкільної освіти у Польщі [790, с. 53]. Книга подавала історію, традиції, теорію та методику суспільно-освітньої роботи. До співавторів належали відомі діячі й освітяни: Софія Дашинська-Голінська, Ядвіга Дзюбінська, Людвік Кживицький, Владислава Веухерт-Шимановська.

У науковій творчості та дидактичній діяльності Х. Радлінської вагоме місце займає другий варшавський період (1918 – 1944), який був найбільш плідною фазою її наукової діяльності. Він охоплював різні галузі й проблеми: участь у європейських наукових колективах; членство у загальнодержавних польських і регіональних товариствах; історичні дослідження; проблеми освітньої роботи; тематику соціальної педагогіки, а також емпіричні дослідження. Центральною категорією цієї активності була теорія і практика соціальної педагогіки [809].

Х. Радлінська опублікувала одне з найважливіших видань «Ставлення вихователя до соціального середовища» (1935). Праця охоплювала розвинутий і відносно систематичний виклад концепції соціальної педагогіки, виховної теорії і практики, яка займається формуванням базових основ, організацією і перебудовою виховного середовища. Окрім теоретичних обґрунтувань і визначення понять, представила методику соціально-виховної роботи.

Серед плеяди освітніх діячів вагоме місце займає Владислав Шенайх (1879 – 1964) – лікар-педіатр, професор, громадський діяч, організатор служби охорони здоров'я, опіки над дітьми і молоддю. Заснував разом з Я. Брудзінським перші інституції опіки над дітьми [889]. У книзі «У справі порятунку дітей» закликав до допомоги дітям. Суспільство заради порятунку

молодого покоління поляків дало відповідь на заклик В. Шенайха, розширюючи опікунську діяльність різних товариств та інституцій, спрямовану на організацію різноманітних форм опіки, надавати допомогу дітям, пропагував гігієну і фізичну культуру. У 1917 р. виокремив недоліки в опіці над дітьми: розвиток опікунських закладів повної форми опіки, нерівномірність розташування закладів, недотримання санітарно-гігієнічних та соціальних-виховних вимог, відсутність координації зусиль у їхній діяльності [424, с. 37].

Загалом концепції виховання дітей-сиріт, пошук і вдосконалення різноманітних форм опіки, опікунсько-виховної системи опирається на діагностику та суб'єктивне трактування дитини, подолання недоліків інституційного виховання дітей, формування виховного середовища в природному середовищі людини. Освітньо-виховні концепції К. Єжевського, Ч. Бабіцького, Я. Корчака, К. Лісецького характеризувалися пошуком і вдосконаленням різноманітних форм опіки, формуванням виховного середовища.

2.2 Удосконалення науково-теоретичних ідей та нагромадження досвіду опікунсько-виховної роботи з дітьми (1944 – 1973)

Діяльність Центрального комітету соціальної опіки, створеного 15 грудня 1944 р., спрямована на охоплення усієї держави опікунською акцією. Після Другої світової війни відповідно до прийнятої ухвали Ради Міністрів від 12.06.1945 р. опіку над дітьми було включено до завдань Міністерства освіти, а згодом підтверджено законом про розвиток системи освіти і виховання від 15.07.1961 р.

У 1945 р. відновило діяльність ТКС у Кракові, К. Єжевського обрано членом Генерального Комітету соціальної опіки. Завдяки його старанням утворилося багато нових сіл, організовано також початкову школу, літні

табори. У 1947 р. Товариство сиротинських гнізд об'єдналося з Товариством костюшковських сіл в одну інституцію під назвою Товариство сиротинських гнізд, костюшковських сіл, яку очолив професор В. Тарло-Мажінський. Опіки потребували насамперед діти війни, безпритульні, військові сироти, знедолені діти та ін., яким необхідно було забезпечити життєві та освітньо-виховні потреби у різних опікунських установах та інституціях Польщі.

Зазначимо, що повоєнна Польща успадкувала багатий доробок опікунської теорії і практики міжвоєнного періоду, проте він не був повністю використаний. У 1945 р. організовано Комісію для боротьби з наслідками фізичного винищення, після чого опікунська діяльність почала розвиватися планово. Міністерство праці і соціальної опіки передало повноваження щодо опіки над дітьми від трьох років Міністерству освіти і виховання. Дещо пізніше у ньому був створений Департамент опіки дітей, а також відділи у шкільних радах й інспекціях освіти. Їхні зусилля спрямовувалися на розвиток нових форм опіки – прийомні сім'ї і дитячі будинки. Це зумовлювалося наявністю великої кількості дітей, позбавлених батьківської опіки, безпритульних і жебраків [113, с. 61]. Заснований будинок арешту для безпритульних дітей (1945) у Соснівці мав зменшити безпритульність і бродяжництво. Діти були забезпечені повною опікою до моменту їх передачі під опіку сім'ї або муніципальне управління. Велику допомогу польським дітям надавала Адміністрація ООН, ЮНІСЕФ, громадські польські і шведські організації [376, с. 16].

Досить інтенсивно, хоча нерівномірно, у різних регіонах Польщі, розвивалися дитячі будинки і прийомні сім'ї. У 1944 р. – перед Варшавським повстанням – у Варшаві діяло 59 дитячих будинків, з яких у період повстання вихованців було виселено. Після визволення столиці був сформований Відділ громадської опіки міської влади у Лівобережній Варшаві, а згодом і у Правобережній. З його ініціативи із залученням Міністерства праці й соціальної опіки було розпочато акцію пошуку загиблих варшавських дітей.

Ці завдання реалізували інспектори, які у 61 дитячому будинку на теренах Варшавського, Краківського, Келецького і Лодзького воєводств знайшли 7 600 дітей. Умови у цих будинках не були придатними для життя, не відповідали санітарно-гігієнічним вимогам [402, с. 5].

Після Другої світової війни, відповідно до прийнятої Ухвали Ради Міністрів від 12.06.1945 р., опіку над дітьми було включено до завдань відділу освіти, а згодом підтверджено Законом «Про розвиток системи освіти і виховання» від 15.07.1961 р. Зроблено спробу модифікації системи опіки над дітьми у рамках реформ системи народної освіти, зокрема, пропонованих у першому звіті про стан освіти у 1973 р., а також після 1979 р. і передачу значної частини завдань зі сфери опіки над дітьми з департаменту освіти до департаменту праці і соціальної політики [792].

Загалом у Польщі в 1945 р. існувало 15 державних дитячих будинків, 308 громадських, проте переважна більшість з них була на утриманні релігійних організацій. Ситуація в інших регіонах значно відрізнялася від тієї, що склалася у Варшаві і центральній частині Польщі (Додаток Й. 3). Так, Люблінське воєводство було найбільше знищене окупантом. У результаті гітлерівського плану заселення цих земель німецьким народом, у рамках якого відбулося масове знищення поляків, залишилися 5 800 сиріт і 18 000 напівсиріт і понад 60 000 дітей, які мали батьків, але потребували матеріальної допомоги [376, с. 17].

У 1946 р. у дитячих будинках Люблінського воєводства перебувала 651 дитина репатріантів зі Сходу і 213 дітей з інших регіонів країни, в основному з Варшавського, Келецького і Жешувського воєводств. Для наймолодшої групи організовано т.зв. відкриту опіку у дитячих будинках і прийомних сім'ях. Шкільна рада Люблінського округу, отримавши фінансову допомогу, відкрила у 1945 р. чотири дитячі будинки: у Хелмі, Білгораю, Пулавах, Любліні. Їхня чисельність зростала дуже швидко. У Любліні у 1946 р. було відкрито 43 дитячі будинки, в яких жили 2 580

вихованців. Переважно ними опікувалися монахині, організації, товариства, шкільна рада [736, с. 201].

Активною благодійною й опікунською діяльністю займався Карітас, зокрема надавав допомогу жертвам війни (кухні, одяг, гроші) і полякам під час еміграції (нічліг, кухні), боровся за життя і здоров'я дітей (профілакторії, рентгенівські дослідження, медично-виховні заклади), опікувався сиротами і занедбаними дітьми (дитячі будинки). Дітям надавалася повна (дитячі будинки, виховні установи), часткова (захоронки, садочки, світлиці, табори) або тимчасова допомога (медична, одяг, продукти харчування). Загалом, у 1946 р. опіку від Карітасу отримали 216 тис. дітей, з них у 751 закладі повної і 1023 – часткової опіки [1030, с. 14].

Популярними у той час були йорданівські парки – установи позашкільного виховання, що мали на меті фізичне, моральне, розумове і трудове виховання дітей. Програма опиралася на шведську систему *slöjd* (ремесло), т. зв. ремісничче навчання молоді. Виховання працею мало на меті ознайомити дитину з її цінністю і змістом. Парки діяли цілий рік, заняття, незалежно від пори року, відбувалися на свіжому повітрі. На території закладу, у павільйонах спеціально обладнаних для опіки немовлят, працівниці відповідних кваліфікацій годували їх і переодягали. Парки, в яких діти знаходили відповідні умови опіки і виховання, в основному були суттєвою підмогою для матерів, які працювали [1012].

У 50-х рр. виникла гостра потреба у забезпеченні опікою дітей, які навчалися за межами місця проживання. Тоді ж було створено місцеві органи єдиної державної влади, які займалися опікою дітей. Характерною рисою цього періоду була реалізація державою більшості опікунсько-виховних завдань, які до цього часу виконували територіальні округи [113, с. 62].

У 1950 р. Сейм ухвалив Закон «Про шестирічний план у сфері опіки над дітьми», у якому було визначено такі завдання: поліпшення умов життя дітей-сиріт, збільшення кількості державних дитячих будинків, оскільки саме

держава мала необхідні матеріальні і виховні умови, внесення змін до географії закладів, розміщення дітей тільки у суспільно здорових прийомних сім'ях, розбудова опікунсько-виховних закладів у зв'язку з активізацією жінок у господарському і суспільно-економічному житті держави, доповнення і поглиблення роботи у школі через часткові заклади опіки, підвищення рівня кваліфікації працівників [1028].

З 1950 р. відповідальність за виконання завдань щодо опіки дітей лягла на державу. Це стосувалося і централізації керівництва опікунською діяльністю, в основному професійною опікою і закладами позашкільного виховання. У вихованні набули поширення масові форми впливу на формування природної поведінки вихованців. У цей період переважало колективне виховання над індивідуальною роботою з дитиною, піклування про розвиток самостійного мислення учнів, а також з'явилося багато недоречностей [704, с. 31].

Одержавлення опіки у дитячих будинках зумовили зміни у їхній діяльності. Націлені досі на виконання опікунських завдань, після 1952 р. вони перетворилися на опікунсько-виховні установи, головним завданням яких була підготовка вихованців до життя у суспільстві. Факт одержавлення опіки у закладах пояснено як можливість уніфікації принципів їх фінансування і організації діяльності. Цій меті мав слугувати виданий у першій версії (1951) Статут державного дитячого будинку, який створив формальні підстави функціонування закладів, окреслив їхній характер, завдання, напрями діяльності й місце у новоствореній опікунсько-виховній системі. Статут обмежував вік вихованців до 16 років, тільки в окремих випадках дозволяли перебувати старшим. Зміст Статуту суперечив деяким положенням червневої Постанови Ради Міністрів 1945 р., які стосувалися здійснення Міністерством опіки над молоддю до 18 років [1033].

Позбавляючи права суспільні групи й організації у сфері опіки дітей на будь-які ініціативи, у 50-х рр. держава стала її єдиним організатором.

Результатом цього, з одного боку, було обмеження активності і розвитку інших форм опікунської діяльності, внаслідок чого зросла потреба у нових дитячих будинках, з іншого – тенденції ліквідації дитячих будинків визнано як «найуспішніший» спосіб підвищення ефективності виховної діяльності, яку оцінювали як незначну і таку, що завдає шкоду розвитку молодого покоління. Так, у кінці 40-х і 50-х рр. розпочався процес поступової ліквідації установ, якими опікувалися монахині, і їх перетворення на недержавні. Дитячі будинки на околицях міста мали забезпечити молоді тісні контакти з промисловим середовищем і робітничим класом. Розпущено Товариство друзів дітей вулиці, Товариство Сиротинських гнізд, ліквідовано Польський інститут соціальної опіки (1952) – науковий осередок в галузі соціальної опіки, костюшковські села як важливу сімейну форму опіки, що перебувала у компетенції Товариства сиротинських гнізд. У 50-х рр. перевага форм інституційної опіки призвела до занепаду, а згодом до ліквідації 24 000 прийомних сімей [563, с. 96].

Ці зміни, як і спроба політизації занять, які надмірно підтримували колективне виховання, а також не враховували індивідуальних можливостей вихованців, спричинили загальне незадоволення і багато невдач у першому десятилітті після війни. Ці явища супроводжувало поступове зменшення сирітства і суспільні зміни у державі, які вимагали негайного втручання. Після 1956 р. вони привели до зміни характеру опіки, а саме сформували потребу у повній опіці за межами сім'ї. Цей період характеризується частковою децентралізацією у плануванні опіки, пошуку кращих форм, реорганізації, запровадження пріоритету громадським організаціям, повернення нових сімейних форм опіки дітей: дитячий будинок сімейного типу (перший виник у 1957 р.), опікунська сім'я (як форма опіки існувала від 1958 р.) [376, с. 19].

У 1958 р. Статут державного опікунського закладу підкреслював, що педагогічними працівниками могли бути особи, які мали щонайменше

середню педагогічну підготовку. В опікунському закладі мали бути кабінет лікаря, психолога, початкова школа, яка реалізувала дидактичні завдання [387, с. 109].

На шпальтах тогочасних часописів появилася низка статей про нові форми організації роботи в опікунських установах, які підкреслювали особливу потребу у навчанні і розвитку вихованців. Багато уваги приділено виробленню власних опікунсько-виховних традицій [330; 453; 451; 567]. Частково це було поверненням до концепції Й.-Г. Песталоцці, Я. Корчака, К. Єжевського, Ю. Бабіцького. Нова опікунська політика опиралася на такі засади: проблеми опіки дітей не могли бути одразу розв'язані, тому були спрямовані на профілактичну діяльність; розвиток суспільного руху надихав на поширення опікунської акції; початок координації зусиль відомств у сфері опіки дітей; забезпечення високого професійного рівня педагогічних працівників у закладах [1030, с. 18].

У 70-х рр. склалася значно сприятливіша ситуація для розвитку опікунсько-виховних закладів і дитячих будинків. Держава намагалася допомогти дітям поєднати навчання у школі з раціональним проведенням вільного часу, чого можна було досягнути виховною діяльністю у позашкільних закладах. Це вимагало також визначення завдань та засад виховання для вчителів й опікунів. Правовою основою регулювання діяльності опікунсько-виховних і освітніх інституцій був Закон «Про розвиток системи освіти і виховання», ухвалений сеймом 15 липня 1961 р. У ньому зазначалося: «особи, які відвідували школи і інші освітньо-виховні заклади, отримували не тільки право на навчання, але й гарантію усестороннього морального, інтелектуального і фізичного розвитку» [944]. Для навчання і виховання дітей з особливими потребами створювали спеціальні школи, де вони отримували необхідні знання, а також професійну підготовку.

У 70-х рр. інтенсивно почали розвиватися заклади, які забезпечували повну опіку дітям: прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу, державні дитячі будинки, спеціальні виправні установи, навчально-виховні осередки. Різноманітність форм опіки вимагала також часткової зміни характеру завдань, реалізованих до цього часу. Зміна напрямку опіки забезпечила всесторонній розвиток особистості дитини, її зацікавлень, підготовки до самостійного життя. Сформульовані чотири основні принципи: допомога дітям повинна надаватися передовсім у школі і в сім'ї, розширення форм часткової опіки, допомога дітям і підліткам повинна мати профілактичний характер, запобігати негативному впливу на здоров'я і виховання дитини, координація та узгодження зусиль шкільної адміністрації та усіх зацікавлених інституцій в опіці над дітьми [944].

Прийняття Закону внесло часткові зміни до статутів державних дитячих будинків, які разом з новими правилами було затверджено 15 вересня 1964 р. Основні зміни в інституційній опіці стосувалися схеми розміщення у цих закладах дітей з особливими потребами, котрі потребували спеціальної опіки: виду закладів і їх призначення, віку вихованців і умов їх проживання, засад організації щодо поступової децентралізації опіки над дітьми, розширення завдань педагогічної ради закладу. На жаль, ці зміни не змогли розв'язати більшості проблем щодо опіки дітей до трьох років, опіки братів й сестер, вихованців, які проживали в опікунсько-виховних закладах незаконно. Перші спроби організації опіки над дітьми раннього дошкільного віку, а саме забезпечення їх стабільним виховним середовищем, були започатковані у Зеленогурському воєводстві та Варшаві.

На початку 70-х рр. аналіз діяльності державних дитячих будинків дав підставу зробити детальні висновки і визначити перспективи. На підставі отриманої інформації вирішено внести зміни щодо збагачення змісту виховної роботи, підготовки педагогічних працівників та підвищення рівня медичного обслуговування у цих закладах [376, с. 19–25]. Одним з

позитивних і водночас негативних моментів було зменшення кількості природних сиріт, але збільшення – соціальних (див. Табл. 2.1). Так, у 1955 р. сиріт налічувалося 38 %, а у 1965 р. – 14,6 %, що утричі менше, соціальних сиріт навпаки (1955 р. – 17,6 %, 1965 р. – 43,6 %). Наприкінці 60-х рр. простежувався значний розвиток опікунсько-виховних закладів, частина з яких постали з ініціативи Товариства Друзів Дітей. Для порівняння: у 1958 – 1962 рр. діяло шість дитячих будинків сімейного типу в Польщі, а у 1973 – 1977 рр. – 29 [738, с. 77].

Таблиця 2.1

**Категорії вихованців будинків дитини у Польщі
(1955 – 1970) (у відсотках)**

Категорія	Вихованці дитячих будинків			
	1955	1960	1965	1970
Сироти	38,0	20,5	14,6	10,6
Напівсироти	44,4	41,7	41,8	37,6
Мають батьків	17,6	34,8	43,6	51,8

Джерело: [376, с. 23].

Для 1956 – 1970 рр. характерним є закладання основ виховної опіки. Натомість засади попередніх років було піддано критиці, зокрема: нездатність встановити потреби у галузі опіки, недостатнє обґрунтування правових норм, недостатність матеріальних ресурсів, нестача кадрів у професійній освіті, недостатня допомога з боку методологічних кабінетів, занадто низька оплата праці порівняно з великою кількістю робочих годин в опікунських установах.

У педагогічній теорії триває розробка проблем соціальної педагогіки. До наукових досліджень Х. Радлінської увійшли теми, пов'язані з проблематикою воєнного сирітства («Сирітство, діапазон і вирівнювання» (1946), «Прийомні сім'ї у Лодзі» (1948)). Не вдалося їй завершити роботу над

5-томним виданням «Дослідження з соціальної педагогіки», над яким працювала разом з А. Камінським.

Саме Х. Радлінська була творцем соціальної педагогіки, окремої субдисципліни наук про виховання. В основі її концепції лежить проблематика взаємовідносин: людина – виховання – середовище. Ця точка зору опиралася на фундаментальні гуманістичні та гуманітарні принципи, одночасно враховуючи передумови практичної діяльності, яка формувала і творила нову дійсність. Соціальна педагогіка виходить за рамки «тут і тепер», відкриває перед людиною перспективу «кращого світу» і виконує роль головного будівничого цього світу. Виховання розглядає «в аспекті його покликання» – такого, яким є, більше – яким може бути. Це означало вихід поза рішучі, суб'єктивні і релігійні педагогічні чи соціологічні концепції. Більше того, це означало прийняття гуманістичного суб'єктного і творчого трактування людини. Ці ідеї поділяв А. Камінський, який упродовж 1945 – 1950 рр. працював на кафедрі соціальної педагогіки, якою керувала Х. Радлінська.

А. Камінський продовжував гуманістичні ідеї, хоча називав себе шукачем білих плям у педагогіці. 1960 р. був запрошений на посаду доцента у Лодзький університет. У наступному році тут знову було відкрито кафедру соціальної педагогіки, яку з 1962 р. очолив А. Камінський [742, с. 183]. Серед моральних цінностей обґрунтував поняття «мужність», «служіння», «толерантність». Мужність є фундаментом характеру, а люди з характером можуть побудувати кращий світ. Люди, які репрезентують добро, навчилися організовувати, боротися і працювати так, аби їх засади і норми не програвали агресивному злу. Його завданням було виховати людину, яка має високі моральні засади і готова самовіддано служити суспільству. Внесок педагога у становлення і розвиток опікунської педагогіки є суттєвим. Серед теоретичних засад можна виокремити: концепції громадських товариств, трактованих як виховне середовище, що знайшло відображення в його

працях про молодіжні організації, учнівські та молодіжні органи самоуправління [540; 542; 544].

Для педагогічної теорії особливе значення має виховний аспект «малої групи»; концепція вільного часу й соціально-виховний аналіз цієї проблематики: бюджет вільного часу, способи його проведення щоденно і в перспективі п'ятиденного робочого тижня [461; 541]. Її розв'язання А. Камінський уважав важливим для кожного періоду людського життя.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що уперше термін «опікунська педагогіка» вжила Х. Радлінська у праці «Соціальна педагогіка» [809]. Р. Врочинський аналогічно визначив опікунську педагогіку як «розділ соціальної педагогіки, молоду галузь педагогічних наук, проблематика якої (...) зосереджується на виховних ситуаціях, що вимагають соціальної допомоги» [1015]. Це знайшло відображення у підручнику «Вступ до соціальної педагогіки» (1966). Конкретнішу, на наш погляд, дефініцію опікунської педагогіки на початковому етапі її становлення дав інший польський дослідник – М. Якубовський, котрий визначив її як «науку про цілі, завдання, зміст, методи і форми опіки над дітьми та молоддю» (1966) [978, с. 31].

Водночас зазначимо, що у 1970 р. багато польських сімей опинилися у складній ситуації, що змусило державу визнати пріоритетною соціальну сферу. У січні 1971 р. Комітет експертів опрацював «Звіт про стан освіти у Польській Народній Республіці», в якому окреслено актуальні проблеми опіки над дітьми і молоддю, зокрема, акцентовано на опікунській функції сім'ї і школи, соціально-виховній опіці, консультуванні як формі надання професійної допомоги у вихованні [811]. Експертами зроблено аналіз тодішньої освітньої системи, опрацьовано проект майбутньої моделі освіти на тлі перспективних суспільних, технічних і культурних змін [744].

З метою теоретичної підтримки реформи розпочато дослідження «Модернізація системи освіти у розвинутому соціалістичному суспільстві».

Теми дослідження охоплювали основні осередки опіки: сімейну (С. Кавула), шкільну (М. Вінярські), за місцем проживання (Е. Тремпала), заклади повної опіки (М. Бальцерек) і різні форми відпочинку дітей і молоді (Б. Бутримович). Дослідження показали, що відсутність виховної опіки у сім'ї призводить до зростання соціального сирітства, викликає необхідність розвитку форм повної опіки над дітьми [1030, с. 21].

На основі проведених досліджень, науковці сформулювали такі напрями опікунської діяльності:

- зміцнення засад функціонування сімейних форм опіки над дітьми (полегшення пристосування, розвиток сімейних будинків дитини і прийомних сімей);
- модифікація організації життя і діяльності опікунсько-виховних закладів у напрямі створення у них умов, наближених до сімейного життя;
- зміцнення опікунсько-виховної функції школи, яка поєднувалася із опрацюванням і запровадженням концепції відкритої місцевої школи у місті та селі;
- пошук нових форм опікунського виховання (відкриття виховних осередків, сімейних осередків, терапевтичних прийомних сімей);
- зміцнення і допомога сім'ї та надання їй допомоги для задоволення усіх потреб дитини і для добра дитини [1021].

Верхня межа умовно означеного нами періоду (1973) зумовлена введенням до навчального плану підготовки педагогічних працівників опікунської педагогіки як окремої дисципліни [798, с. 29]. Протягом 70-х рр. XX ст. зроблено акцент на методологічних засадах соціальної педагогіки, категоріях виховного середовища, інституційних формах опіки, оцінці переваг і небезпеки відкритого середовища; завдання опікунської та соціальної роботи, аналіз їх виховних функцій; концепції соціально-виховної профілактики, що становить інтегративну ідею соціальної і культурної

діяльності; ціннісних засадах виховання і виховної взаємодії. Провідною ідеєю педагогічної діяльності визначався гуманізм.

Вищевикладене дає підстави стверджувати, що упродовж 1945 – 1973 рр. у педагогічній теорії і практиці Польщі превалював розвиток теорії опіки над дітьми, нагромаджувався досвід опікунсько-виховної роботи в умовах тоталітарного режиму. Питання опіки над дітьми віднесено до завдань Міністерства освіти (1945), а згодом підтверджено у 1961 р. Істотним досягненням цього періоду стало становлення опікунської педагогіки як науки, виокремлення її із соціальної педагогіки.

2.3 Теоретичні та емпіричні пошуки в галузі опіки над дітьми (1973 – 2004)

Виокремлений нами період (1973 – 2004) характеризується розвитком опікунської педагогіки як окремої наукової і навчальної дисципліни, освітньої спеціальності у період освітніх реформ і трансформації суспільного устрою Польщі, інтенсивним розвитком опікунської теорії і практики. Нижня межа зумовлена отриманням опікунською педагогікою статусу академічної дисципліни у багатьох закладах вищої освіти, відкриттям нової спеціальності «опікунська педагогіка», що забезпечило двоступеневу (ліценціат і магістратура) підготовку опікунських педагогів, введення посади шкільного педагога, створенням наукових осередків, організацією Асоціації опікунської педагогіки при Комітеті педагогічних наук ПАН, яка стала центром науково-дослідницьких новацій у галузі опікунської педагогіки [798, с. 29].

Аналіз нормативно-правових актів засвідчує, що реформа державної адміністрації у 1975 р. (створення нових воєводств) стала причиною порушення координації дій різних суб'єктів у справах опіки над дітьми. Новий адміністративний розподіл країни негативно вплинув на формування опікунсько-виховних установ, налагодження контролю і педагогічної

перевірки. Змінено систему методичних рекомендацій і професійного удосконалення працівників опіки. Вихователі були зобов'язані здати кваліфікаційний екзамен, що був рівнозначним отриманій спеціальності у закладах вищої освіти. Зміни зазнала система розподілу опіки і допомоги дітям. Досвід опікунських закладів, зокрема будинків дитини, став однією з передумов відкриття у закладах вищої освіти спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка».

Всепольська конференція Комітету педагогічних наук ПАН, організована у листопаді 1976 р. відділом опікунської педагогіки у Ченстохові, зосередила свою увагу на опікунській педагогіці – її ролі і місці у системі педагогічних наук, тенденціях розвитку і стані досліджень у галузі опіки над дітьми, участі у модернізації соціально-опікунської системи [1030, с. 22].

У 1976 р. Сейм ПНР вніс зміни до Конституції 1952 р., піднявши до конституційних норм обов'язок батьків – свідоме виховання дітей, а також відновлено постанову, яка затверджувала рівні права дитини, незважаючи на те, чи вона є шлюбною чи позашлюбною [604].

У 1978 р. проведено комплексне дослідження законності перебування вихованців у будинках дитини, сімейних дитячих будинках й опікунських закладах. Під їхньою опікою перебувало 25 511 дітей, у тому числі діти, котрі перебували у власних сім'ях, і які, на думку суду або гмінного інспектора освіти і виховання, мали бути під опікою держави. Після ознайомлення з цією інформацією комісія вирішила 21 676 дітей залишити під опікою закладів, 1 183 дитини повернути батькам, 497 – розмістити в усиновлені сім'ї, 1 161 – у прийомні сім'ї [384].

З метою координації владою і суспільством опікунської діяльності була створена Рада у справах сім'ї (Ухвала Ради Міністрів від 6 листопада 1978 р.), яка вела нагляд за правильною реалізацією завдань політики держави щодо розвитку і зміцнення інституту сім'ї. Її план діяльності був

спрямованим на розгляд ситуації, яка склалася у різних типах сімей (багатодітних, неповних, молодих та ін.). Рада у справах сім'ї займалася правовою опікою, охороною здоров'я дітей, забезпеченням їх суспільного становища, розвитком позасімейної системи опіки над дітьми, підготовкою до самостійного життя і забезпеченням комплексного виховання й опіки. Серед завдань можемо виокремити: здійснення відповідної оцінки поліпшення становища окремих сімей, які впливають із реалізації соціальної політики; пошук нових рішень у розвитку і зміцненні сім'ї, ініціювання і опрацювання проєктів, нормативно-правових актів, які стосуються сім'ї, жінок і опіки над дітьми; внесення пропозицій до проєктів у справах діяльності Ради; ініціювання наукових і статистичних досліджень у справах сім'ї і впровадження цих результатів у соціальну політику; оцінка реалізації місцевих програм щодо поліпшення ситуації сім'ї у країні; здійснення періодичної оцінки ситуації жінок у світлі завдань, описаних у Міжнародному плані діяльності, прийнятому на XXX Сесії Загальних Зборів ООН; співпраця з органами держав-членів ООН, які займаються справами сім'ї, жінок і відповідними інституціями, які зацікавлені проблематикою опіки над дітьми [376, с. 32].

Водночас правило, що дитину тільки у крайньому випадку розміщують у закладах опіки, на практиці виглядало по-іншому. Як результат, на основі цієї інформації, 11–15 грудня 1978 р. група експертів ООН у справах усиновлення і прийомних сімей констатувала, що замість надання необхідної допомоги сім'ї з метою перебування у ній дитини, у багатьох країнах домінує тенденція до розміщення їх в опікунські заклади. Це засвідчує факт, що легше забрати дитину з сім'ї, ніж забезпечити їй комплексну опіку [676].

На нашу думку, вартісним є проведення у 1979 р. експерименту спільно з Відділом здоров'я і соціальної опіки щодо прийняття Відділом освіти і виховання справ дітей віком до трьох років. Експеримент мав на меті повернути якомога більшу кількість дітей з будинків дитини до їх

біологічних або прийомних батьків. У ході експерименту вихователям і дирекції дитячих будинків було надано допомогу у запровадженні нової посади педагога-опікунка. Сім'ї було поділено на три групи, залежно від того, як вони контактували з дитиною: часто, іноді, ніколи. У результаті вивчення та аналізу матеріалів 391 дитину було повернуто у сім'ю [358]. Такому результату посприяло і надання матеріальної допомоги.

Модернізація системи опіки над дітьми у Польщі проходила під впливом міжнародної політики. ООН проголосила 1979 рік Міжнародним роком дитини, що вимагало від кожної держави певних дій. У Женеві Польща оголосила про намір збудувати лікарню «Центр здоров'я дитини». Відділ освіти і виховання запланував у рамках програми святкування вирішити низку завдань для поліпшення ситуації дітей, позбавлених опіки, а саме: опрацювання нормативних актів, які забезпечують добрі умови дітям у прийомних сім'ях, модернізацію роботи у будинках дитини щодо максимального наближення їх до форм сімейного життя [715].

Як свідчать статистичні дані, упродовж 1970 – 1982 рр. кількість будинків дитини зросла, чисельність вихованців у них зменшилася (див. Табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Вихованці будинків дитини у Польщі (1970 – 1982)

Рік	Дитячі будинки	Вихованці		
		сироти	напівсироти	мають батьків
1970	373	4 890	17 480	–
1975	381	2 193	9 113	30 225
1980	462	1 264	6 510	17 974
1982	476	1 146	5 265	15 627

Джерело : [376, с. 28].

Як свідчить практика, згодом таку опіку почали надавати ще дві інституції: сімейний осередок у Варшаві та Будинок матері і дитини у Криваньці. Обидва заклади відкрито у 1979 р. Заданням першого було

надання допомоги матері та малій дитині у складній життєвій ситуації. Важливо було забезпечити їм спільне перебування у перші роки життя дитини, а саме, запобігти осамітненню дитини. Це стосувалося насамперед молодих, безробітних, без закінченої шкільної освіти матерів. Метою функціонування Будинку матері і дитини було забезпечення матерями цілодобової опіки дітям від шести місяців до трьох років [675, с. 156–169].

Фундаментальний прорив у педагогічній теорії наступив після серпневих подій 1980 р., що зумовило агонію соціалістичної системи, соціалістичного ладу. Це заангажувало соціальних педагогів до нових пошуків, до оцінки ролі соціальної педагогіки у соціалістичному суспільстві і в змінених суспільних умовах. 1981 і наступні роки – це час запровадження воєнного стану і його наслідків, а зокрема зростаючі економічні труднощі [321].

Комітет охорони прав дитини діяв у двох напрямках: виявляв проблеми, які необхідно подолати, висловлював і популяризував рішення уряду; ініціював і організовував заходи соціальних організації та зацікавлених осіб. До завдань Комітету, які впливають з його програми, відносять: забезпечення побуту дітям (харчування, одяг); охорона здоров'я (надання медичної допомоги); удосконалення опікунсько-виховної системи (різні форми соціальної і державної опіки над дітьми, які виховуються за межами сім'ї, у житлових районах і селах); надання можливості дітям з особливими потребами інтегруватися у суспільство (реабілітація, допомога сім'ям); організація відпочинку для дітей і молоді [376, с. 37].

80-ті рр. XX ст. характеризуються суспільно-політичними змінами, які обмежили розвиток педагогічної теорії і практики опіки над дітьми. Критична реакція соціальних педагогів на теорію і практику опікунства відбувається на початку 80-х рр. (криза політичної формації), ідеологічний зміст опікунсько-виховної діяльності, а до кінця цього ж десятиліття – подолання політичної кризи. Так, станом на 31 грудня 1981 р. під наглядом і

охороною сімейних і неповнолітніх судів перебували загалом 210 026 дітей і молоді, з них 172 668 малолітніх, яким надавалася опікунська і профілактична допомога. Зросла кількість дітей і молоді, які потребували опіки і захисту суду (1976 – 17 891 справа, у яких суди позбавили чи обмежили батьківські права; 1981 – 23 400) [325].

Причини соціального сирітства не завжди були відображені у системі опіки над дітьми (кількість, види, завдання закладів опіки, професійна і спеціальна кваліфікація кадрів). З 1 вересня 1983 опікунські осередки перебрали частину функцій, які раніше виконували дитячі колонії, зокрема це стосувалося утікачів дитячого будинку і дітей з неблагополучного сімейного середовища. Найбільш цінним виховним середовищем і надалі визнавалася сім'я, тому у системі опіки спостерігається розвиток сімейних форм опіки (1984 р. – відкриття СОС-дитячого містечка у Білгораю) [623].

Продовжується пошук емпіричних і теоретичних міркувань, як правило, у сфері актуальних політичних подій, ініційованих органами влади. Створюються виховні концепції, нові напрями соціальних ризиків і соціальної педагогіки. Окрім кафедр соціальної педагогіки, що функціонували до 1980 р., створюються нові осередки викладання цієї дисципліни (див. Табл. 2.3). У 1983 р. – у Вищій педагогічній школі в Ольштині (зав. кафедри С. Кавула) та Зеленій Гурі (завідувач Е. Гайдук).

Таблиця 2.3

Виникнення наукових осередків у Польщі

Рік створення	Кафедра соціальної педагогіки	Прізвище, ім'я завідувача
1957	Варшавський університет	Р. Врочинський
1962	Лодзький університет	А. Камінський
1970	Університет ім. Адама Міцкевича у Познані	С. Ковальський
1972	Вища педагогічна школа у Бигдощі	Е. Тремвала
1976	Університет Миколая Коперника у Торуні	С. Кавула
1978	Філія Варшавського університету в	Х. Іздебська

	Білостоку	
1983	Вища педагогічна школа в Ольштині	С. Кавуля
1983	Вища педагогічна школа у Зеленій Гурі	Е. Гайдук

В інших закладах вищої освіти наукові дослідження і дидактична діяльність у галузі соціальної педагогіки проводилася у межах різних кафедр педагогічного спрямування [441].

Зроблено спробу проаналізувати різні форми опіки на теоретичному рівні. Я. Мацяшкова виокремила основні функції опікунсько-виховної діяльності:

- творча – підтримка правильного й усестороннього розвитку особистості дитини;
- ресоціалізаційна – подолання і ліквідація недоліків у вихованні, які не заважають повному розвитку особистості;
- компенсаційна – усунення недоліків, пов'язаних з неправильною структурою середовища [689].

Визнавалося, що опікунсько-виховну діяльність потрібно проводити у двох напрямках: 1) стосовно усієї генерації дітей і молоді (організація умов всебічного розвитку особистості); 2) тільки певних груп дітей і молоді з метою компенсації сімейного середовища, що зумовлює розвиток сімейних форм опіки (прийомних сімей, адопційних сімей, сімейних будинків дитини).

У другому звіті Комітету експертів (1989) увагу було зосереджено винятково на опіці над дітьми [440]. У складній суспільно-економічній ситуації, в якій опинилася Польща, існувала реальна небезпека ще більшого загострення розбіжностей між потребами у сфері опіки і можливостями їх задоволення. Уникнути цього можна було шляхом реалізації двох програм: порятунку і зміна системи опіки над дітьми [566, с. 10]. Безробіття, бідність, нестача житла, трудова міграція і патологія сімей – це явища, які проектує ситуацію дитини і сім'ї. На основі зібраних і проаналізованих матеріалів, можна стверджувати про нестачу закладів тимчасової опіки над дітьми

(криза, хвороба у сім'ї); малу кількість програм, спрямованих на вирішення справ дитини і сім'ї; існування необхідного поділу на будинки для малих дітей і будинки дитини, які забезпечували б дитині відчуття опіки; відсутність компенсаційної діяльності у закладах постійної опіки, незважаючи на збільшення кількості дітей з різними психофізичними розладами. У цей же час було прийнято важливі закони про профілактику алкоголізму [955] і наркоманії [960].

Система опіки над дітьми базується на таких принципах:

- допомога має бути надана вчасно, а профілактичні дії – проводитися з метою попередження негативного впливу на розвиток дитини і молоді;
- опіку і допомогу слід організовувати у середовищі, найближчому для дітей, а саме у школі та сім'ї, для забезпечення їй розвитку у природних сімейних, культурних і суспільних умовах;
- розміщення дитини в опікунсько-виховному закладі можливе тільки за умови вичерпання усіх можливих способів підтримки і допомоги біологічній сім'ї;
- продовження надання профілактично-виховної і ресоціалізаційної опіки для вихованців опікунсько-виховних закладів, метою якої є виховання самостійності у дітей та їх підготовка до проживання у біологічній чи прийомній сім'ї;
- умовою добре підбраної і дієвої допомоги й опіки є чітке виокремлення потреб і забезпечення відповідно до них еластичної опікунської пропозиції;
- опіка і допомога вимагає співпраці у межах відділу освіти (школи, консультативних пунктів, методичних осередків), співпраці з іншими відділами (соціальної справедливості, здоров'я і соціальної опіки, праці і соціальної політики, внутрішніх справ), а також з неурядовими організаціями (фондами і товариствами) [472].

Зі зміною політичного устрою у Польщі розпочався швидкий розвиток неурядового сектора, у тому числі організацій (фондів, товариств і співтовариств), які надавали необхідну допомогу дітям і сім'ям [652, с. 20]. У галузі повної опіки пропагували розвиток сімейних форм опіки над дітьми, організацію системи психолого-педагогічної підтримки адопційних і прийомних сімей, фінансову допомогу прийомним сім'ям. Модернізація системи інституційної опіки мала на меті зменшення кількості дітей в опікунсько-виховних закладах і утримання тільки необхідної кількості будинків дитини.

В умовах трансформації суспільного устрою Польща починає відходити від традиційної опікунської діяльності дітей і молоді у напрямі децентралізації, пошуку різних форм опіки в нових соціальних і ринкових умовах. Існувала думка, що соціальна політика стосовно дітей – це не опікунство, а інвестиція держави у майбутнє. Нова соціальна політика держави – це політика інтеграційної діяльності держави, неурядових організацій, органів місцевої влади і самої сім'ї. Вирішальну роль на той час відігравали інституції, які діяли на місцевому рівні і знали проблеми дитини, як і стан соціальної інфраструктури у цьому регіоні, а також можливості пропозиції послуг та надання допомоги. Нові зміни полягали у децентралізації низки повноважень і передачі їх органам місцевої влади. Закон «Про територіальні органи місцевої влади» від 7 березня 1990 р. [964] і Закон «Про поділ завдань і компетенцій між органами гміни і органами адміністрації місцевої влади» від 17 травня 1990 р. [947] започаткували процес децентралізації держави. Одним з обов'язкових завдань територіальних органів місцевої влади була підтримка діяльності освітніх і опікунсько-виховних закладів.

Зміни в системі опіки наступили у період 1991 – 1999 рр. Прийнятий Закон «Про систему освіти» (1991) був покликаний забезпечити організацію нової ефективної системи освіти і виховання дітей [893]. Відбувається

перехід ясел і закладів дошкільної освіти у підпорядкування гміни. Освітні завдання гмінам були передані на підставі Закону «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р. і Розпорядження Ради Міністрів від 13 липня 1993 р. [842] у справі передачі гмінам окремих завдань у рамках пілотного проекту «Реформи публічної адміністрації» [1030, с. 28]. Зміни у системі опіки над дітьми мали реалізуватися поступово і одночасно у трьох напрямках: програмному, законодавчому і організаційному.

Основні зміни торкалися діяльності шкіл, реформи системи освіти відповідно до засад плюралізму і свободи, розвиток різних громадських ініціатив у сфері освіти і виховання. Ключовими гаслами у реформі освіти 1989 р. у Польщі були: демонополізація і децентралізація. Спроби перебудови системи освіти знайшли відображення у Концепції загальної освіти у польських школах (1991) [603]. У 1989 р. новелізація системи шкільної освіти повернула до навчальних програм релігію, однак з метою економії з 1991 р. зменшено кількість годин у початкових школах.

Відсутність істотних ідей, невчасно опубліковані законодавчі акти, призвели до незначних змін в інституції опіки, але самої системи опіки принципово не змінили. Збільшення кількості прийомних сімей було зумовлено новими засадами їх фінансування і різноманітними можливостями їх створення, які були прописані у Розпорядженні Ради Міністрів у справі прийомних сімей від 21 жовтня 1993 р. [843]. З 1 січня 1993 р. будинки для малих дітей віком до трьох років, що були у підпорядкуванні відомства охорони здоров'я, перейшли у відомство освіти, і мали на меті реформувати їх у будинки для дітей від народження до 18 років. Зміна назви не принесла жодного результату, оскільки дитячі будинки працювали на старих засадах.

Основні завдання опікунсько-виховних закладів були визначені у Розпорядженні Міністра національної освіти від 21 лютого 1994 р. у справі видів, організації і засад діяльності громадських опікунсько-виховних і ресоціалізаційних закладів. У ньому вказані такі види опікунсько-виховних

закладів: дитячі будинки сімейного типу, опікунські осередки, дитячі будинки, спеціальні освітньо-виховні осередки, шкільні бурси, світлиці й клуби, молодіжні осередки соціотерапії і ресоцілізаційні заклади [827].

Наприкінці 90-х рр. XX ст. польська сім'я досягла такого становища, яке дає право називати її «сучасна сім'я». Професійна активність батьків, страх перед втратою роботи змінили давно сформований взірець сімейного життя [792, с. 54]. Матеріальна ситуація сімей погіршилася, позаяк ринкова економіка вимагає іншого підходу до роботи і відповідальності за побутові умови сім'ї. Оцінити матеріальну ситуацію багатьох сімей було досить складно, позаяк економічна ситуація людей різних вікових груп різна. У «Звіті про ситуацію польських сімей» (1998) зазначено, що неповні сім'ї перебувають у скрутному становищі, але у набагато гіршому – багатодітні. У таких сім'ях виховується 37 % дітей, і кожна третя дитина відчуває низьке матеріальне становище сім'ї. Соціальний мінімум відсутній у 63 % сімей з трьома дітьми і близько 80 % – з чотирма і більше [353, с. 23].

Реформування місцевого самоврядування і адміністративно-територіального устрою допомогли зняти деякі обмеження в їх розвитку і залежність від центральної влади, хоча у новій політичній системі в ієрархії соціальних завдань держави опіка над дітьми і сім'єю не була першочерговою. Докорінні зміни в системі опіки були започатковані у 1998 р. у рамках реформи системи освіти. Прикладом для наслідування стали країни Західної Європи. У результаті ратифікації Європейської Конвенції про усиновлення дітей [446] і внесення відповідних змін до Сімейного й опікунського кодексу і Закону «Про акти цивільного стану» обмежено можливість закордонних усиновлень та розширено права прийомних батьків і дітей. Розпочата у 1999 р. і проведена в наступних роках реформа опіки над дітьми стосувалася програмних і організаційних змін [856, с. 50]. Перші стосувалися концепції опіки і полягали у переході від інституційних до сімейних форм опіки. Зміни в організації опіки були результатом

адміністративної реформи, яка полягала у децентралізації суспільної функції держави. Вони відбувалися у двох напрямках: відомчому (передача опікунських завдань від системи освіти до системи соціальної допомоги) і автономному (виконання опікунських завдань органами місцевого самоврядування). Як результат, опіка повинна була стати частиною системи соціальної допомоги, і водночас бути елементом автономної системи допомоги сім'ї. Завдання координації, зінтегрованої на місцевому рівні суспільної і сімейної політики, виконували місцеві центри допомоги сім'ї.

Отже, на період 1989 – 1999 рр. припадають зміни системи опіки над дітьми, які були складним періодом саме для вихованців. Опікунсько-виховні заклади перебували у скрутній фінансовій ситуації (коштів не вистачало не тільки на інвестицію, але й на першочергові потреби, такі як купівля продуктів тощо). У бюджеті 1999 р. для прийомних сімей не було відведено необхідної грошової суми, у результаті чого багато керівників повіту (районів) не отримували коштів на фінансування прийомних сімей, які вже давно функціонували. Таким чином, чинний закон не створював можливості для побудови злагодженої системи опіки у межах соціальної допомоги сім'ї, зокрема, недостатньою була допомога спеціалістів і сімейних консультантів.

Дещо іншою ситуація склалася на початку нового століття. З прийняттям Закону «Про зміну закону соціальної допомоги» і Закону «Про пенсіонерів і пенсії з Фонду суспільного страхування» від 18 лютого 2000 р. запроваджувалося правове функціонування системи опіки над сім'єю і дитиною [949]. У новому розділі Закону «Про соціальну допомогу» зазначено про надання допомоги сім'ям, які мають труднощі у виконанні своїх обов'язків, і дитині, яка частково або повністю позбавлена батьківської опіки чи соціально неадаптована. Положення цих законів визначають засади підтримки сім'ї й організації та фінансування прийомних сімей, адопційно-опікунських осередків, опікунсько-виховних закладів, контролю над діяльністю інституцій опіки. Запроваджувався новий тип опікунської

інституції, яка досі не входила до системи опіки над дітьми, а саме прийомної сім'ї, яка виконує функцію сімейної допомоги і ставить перед нею нові завдання (див. Табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Кількість дітей, які охоплені різними формами опіки
у Польщі (2000 – 2003)**

Форма опіки	Рік			
	2000	2001	2002	2003
Прийомна сім'я	50 122	47 922	47 268	47 707
Сімейні заклади	978	1 249	1 308	1 530
Інтервенційні заклади	2 782	2 988	3 274	2 707
Соціалізаційні заклади	17 247	17 857	17 556	16 875
Ресоціалізаційні заклади	2 866	3 931	3 412	3 268

Джерело : [894, с. 848].

Згідно з положеннями Закону, переважно малі діти віком до 10 років, якщо це можливо, мали бути розміщені у прийомні сім'ї. Закон надає перевагу спорідненій прийомній сім'ї перед штучно створеною, оскільки перша може забезпечити правильну опіку, виховання і розвиток. Це не означає, що спорідненість – єдиний критерій визначення прийомної сім'ї. Дуже важливим є правильний вибір такої сім'ї. Саме у цей період дитині важливо не переходити від однієї сім'ї до іншої. На жаль, така ситуація часто виникає не з того, що дитина не може знайти спільну мову з батьками, а навпаки – через невиконання прийомними батьками своїх обов'язків [1026].

Вищезгаданий закон запровадив нову категорію прийомної сім'ї, так званої інституції сімейного типу. Вона збільшує можливості забезпечення опіки дітям, зокрема малим, у системі прийомної сімейної опіки. Ця інституція створювалася повітом у міру накопичення місцевих потреб. Інституції сімейного типу є інтегральною частиною збудованої місцевої системи опіки над сім'єю і дитиною у повіті. Вони створювалися з метою

швидкого забезпечення опіки дітям до 10 років при наявності таких умов: невиконання батьківських обов'язків; коли сімейна опіка загрожує здоров'ю або життю дитини; якщо батьки протягом короткого періоду з об'єктивних причин не можуть забезпечити дитині опіки [1026]. У перспективі вбачалося зменшення пропорції, що означало збільшення дітей, які живуть за межами біологічної сім'ї, розміщених у прийомні сім'ї, а не в заклади. На вивільнених місцях мали бути створені відкриті денні чи напівстаціонарні форми підтримки дитини і сім'ї профілактичного характеру.

Згідно з Розпорядженням Міністра праці і соціальної політики у справі опікунсько-виховних закладів, визначено такі їх типи: заклад денної підтримки, сімейної, інтервенційної, соціалізаційної, ресоціалізаційної [834]. Означений документ визначає стандарти опіки і виховання, а також стандарти послуг, наданих закладами. Новим у ньому прозвучало те, що в опікунсько-виховному закладі мають проживати не більше, ніж 30 вихованців у п'ятимісних і менше кімнатах [908, с. 5].

В інтервенційних закладах (інституціях сімейного типу) часто організовувалися школи, які, однак, не давали очікуваних результатів (наприклад, більшість дітей, які отримують свідоцтво про закінчення початкової школи, не вміють добре читати і писати). У зв'язку з цим учителі виступили з пропозицією повернення цих закладів до відомства освіти. У ресоціалізаційних закладах (молодіжні виховні осередки, молодіжні соціотерапевтичні осередки), які діють на основі Закону про судочинство у справах неповнолітніх, перебувають діти від 13 до 18 років. У Польщі діє 12 таких осередків денної форми, а також 45 – цілодобових. Вони не мають достатньої кількості місць, необхідних для дітей. Повіти не зацікавлені утримувати їх на своїй території, передовсім з огляду на високі затрати для утримання закладів, а також факт, що більшість вихованців походять з інших повітів [908, с. 6].

З 2002 р. тривала дискусія стосовно умов функціонування і фінансування ресоціалізаційних закладів, які мали підпорядковуватися воєводському самоврядуванню, перейти до відомства освіти і урегулювати засади працевлаштування та оплати працівників. У результаті зміни Закону про систему освіти молодіжні виховні осередки і молодіжні соціотерапевтичні осередки перенесено до відомства освіти і з 1 січня 2004 р. вони почали функціонувати у рамках системи освіти [908, с. 8].

Нові реалії суспільного життя передбачають інші вимоги до опікунської педагогіки. Вони стосуються обґрунтування мети, завдань і методики здійснення опікунської діяльності, вироблення нових пріоритетів у цій царині. Досягнення у правовому захисті дитини на міжнародному рівні пов'язані з Конвенцією про права дитини, ратифікованої Польщею у 1991 р. [606]. Характерною ознакою захисту прав дітей-сиріт на зламі століть є розвиток сімейних форм опіки. Це пов'язано з появою різних неурядових організацій, які діяли у межах соціальної допомоги. Варто підкреслити, що прийомні сім'ї по-різному функціонували на території країни.

На початку 90-х рр. в опікунсько-виховних інституціях Варшави введено посаду соціального педагога, який займався справами соціального сирітства, забезпечував допомогу прийомним батькам і підтримував з ними контакт. Однак в інших регіонах Польщі цю функцію часто виконували вчителі, які займалися навчально-виховним процесом дітей з прийомних сімей, що до 1999 р. належали до системи освіти.

У статті 72 ч. 2 Конституції Речі Посполитої Польщі записано: «Дитина, позбавлена батьківського піклування, має право на опіку і допомогу з боку суспільних інституцій», зокрема на знаходження для неї відповідної сімейної форми заступницької опіки або розміщення у відповідному закладі [605]. До сімейних форм заступницької опіки відносимо прийомні сім'ї і дитячі будинки сімейного типу. Зі свого боку, опікунсько-

виховні заклади поділяються на заклади денного типу, інтервенційні, родинні і соціалізаційні»

Польське законодавство узгоджене з вимогами Конвенції, які стосуються організації заступницької опіки. Так, у ст. 20 Конвенції зазначено, що дитина, яка тимчасово або постійно позбавлена сімейного середовища, або ж з точки зору її добробуту не може більше в ньому залишатися, має право на спеціальний захист і допомогу держави [606]. Сторони, відповідно до своїх внутрішніх правил, забезпечують такій дитині заступницьку опіку, яка передбачає їх розміщення до відповідної інституції опіки, прийомну сім'ю, усиновлення (якщо необхідно) тощо. При виборі відповідних форм опіки враховують тривалість і відповідні умови для виховання дитини, а також етнічні, релігійні, культурні та мовні потреби для повноцінного розвитку її особистості.

Отже, 1973 – 2004 – етап розвитку опікунської теорії і практики, який характеризується утвердженням опікунської педагогіки як тривимірного феномену: галузі педагогічної науки, навчальної дисципліни, освітньої спеціальності у період освітніх реформ і трансформації суспільного устрою Польщі. Складна ситуація у галузі народної освіти впливала на опіку над дітьми у період трансформації суспільного устрою, зокрема, на функціонування системи опіки, напрацьовану відповідно до опікунських засад держави: дія права інерції, регрес у багатьох галузях (обмеження дошкільних установ, відміна позаурочних і позашкільних занять, ліквідація опікунсько-виховних установ). З одного боку, спостерігається загроза суб'єктності форм опіки над дітьми (будинки дитини, сімейні будинки дитини, шкільно-виховні осередки), з іншого – нові ідеї і досвід закордонних опікунських установ, нові ініціативи та їх згрупування навколо концепції опіки в локальному середовищі, зокрема підтримка сім'ї.

2.4 Реформування концептуальних засад опіки над дітьми (2004 – 2017)

Вступ Польщі до Європейського Союзу (1 травня 2004 р.) вимагав змін нормативно-правового забезпечення у сфері опіки, регулювання опікунської діяльності установ та інституцій, упровадження інноваційних форм опіки над дітьми. Соціальний захист дітей – визначений стратегічний пріоритет державної політики Польщі. Досвід опікунства Польщі у перші роки членства в ЄС є надзвичайно цінним для України, ураховуючи її намір приєднатися до європейської спільноти, а його науковий аналіз особливо актуальним у контексті зазначених тенденцій. Аналіз джерел, теорії і практики опіки над дітьми дає підстави для виокремлення шостого етапу (2004 – 2017) – інтенсивного реформування концептуальних засад опіки у педагогічній теорії і практиці Польщі у контексті євроінтеграційних процесів.

В означений період у Польщі проведено низку змін, які позитивно вплинули на вирішення ситуації дитини. Йдеться насамперед про систему опіки, і ті осередки, які стають актуальними для неї в особливо складних ситуаціях – втрата сім'ї чи її реальна відсутність. Діти, позбавлені тимчасової чи постійної опіки з боку батьків, які не в змозі займатися ними, потрапляють під опіку інституційних або сімейних форм. Особливо цінним є їхній досвід, для якого характерні пошук і вдосконалення різних форм опіки, опікунсько-виховної системи. Характерним є удосконалення теоретико-методичних засад опіки у педагогічній теорії і практиці Польщі, урахування її національних особливостей крізь призму діяльності її представників, що впливали на позитивну трансформацію ціннісних основ польського соціуму, у контексті досвіду країн ЄС.

Складна економічна ситуація у період суспільної трансформації спричинилася до обмеження діяльності багатьох форм опіки над дітьми.

Одночасно з'явилися нові ідеї і досвід завдяки контактам із осередками опіки над дітьми зарубіжних країн. Зародилися нові ініціативи та їхня локалізація відповідно до концепції опіки в середовищі, зокрема підтримка сімей, які мають матеріальні й житлові труднощі, зародження або розширення діяльності громадських організацій у сфері опіки над дітьми (релігійні організації, світлиці, індивідуальна доброчинність, спонсорський рух, початок ринку опікунських послуг). Позитивна динаміка характерна для опіки над дітьми до трьох років у воєводствах Польщі (Додаток Й. 4, Й. 5, Й. 6, Й. 7).

Позитивним у Законі «Про соціальну допомогу» від 12 березня 2004 р. було включення нового розділу про «Опіку над дитиною і сім'єю» [943]. Нове правове регулювання посилалося на діючу в Конституції Речі Посполитої концепцію допоміжної ролі держави і враховувало засади автономії сім'ї та її першість у вихованні дитини. Відповідно до тих засад опіка над дітьми у прийомних сім'ях повинна стати постійним елементом просімейної політики держави, яка через систему гарантій повинна створити умови для надання допомоги і підтримки конкретній сім'ї на місцевому рівні. Важливим моментом є перехід від інституційної до сімейної форм опіки. Цьому повинні сприяти: збільшення кількості дітей, які з прийомних сімей чи опікунсько-виховних закладів повертаються до своїх біологічних сімей, розвиток системи закладів та інституцій, які будуть підтримувати реформовану систему опіки, зокрема: адопційні осередки, осередки прийомних сімей, осередки кризової інтервенції, заклади спеціалізованої сімейної допомоги, розвиток нових необхідних форм роботи з сім'єю (терапії), зменшення кількості дитячих будинків і дітей у них. Така політика сприятиме розбудові сімейних форм опіки.

У Польщі як Кодекс сім'ї та опікунства [946], так і Закон «Про соціальну допомогу» та розпорядження виконавчих органів [943] (включаючи, зокрема, розпорядження Міністра соціальної політики від 14

лютого 2005 р. «Про опікунсько-виховні установи») підкреслюють пріоритетність підтримки біологічної сім'ї, а коли це неможливо, – пошук прийомного сімейного оточення [833]. Інституція сімейного типу повинна створити умови для забезпечення всебічного розвитку особистості (духовні потреби, особисті контакти з сім'єю, підготовка до відповідальності за свої вчинки). Було визначено кількість дітей, які можуть перебувати під опікою одного вихователя або іншого спеціаліста в період перебування у закладі або за його межами, залежно від організації праці і потреб дитини, стандарт опіки і виховання, а також визначено кваліфікацію психолого-педагогічних працівників цього закладу.

У Польщі проведено низку змін, які позитивно вплинули на врегулювання ситуації дитини. Йдеться насамперед про систему опіки і ті осередки, які стають актуальними для неї в особливо складних ситуаціях – втрата сім'ї чи її реальна відсутність [200, с. 118–120]. Розроблена й упроваджена нова модель установ для дітей-сиріт, що з різних причин не можуть бути повернуті в біологічні родини чи влаштовані в сімейні форми виховання. У такому будинку одночасно проживають не більше 12 – 14 дітей, з якими працюють 4 – 5 вихователів. Установа відіграє роль місця тимчасового перебування дітей на той період, доки не буде проведено роботи з їхньою біологічною родиною, чи знайдена нова родина (приймна родина, родина опікунів, усиновлення) [743, с. 58].

Приймна сімейна опіка, незважаючи на значний розвиток деяких програм, які проводять підготовку прийомних сімей (як, наприклад, PRIDE), не розглядається, як і раніше, рівноправною альтернативою для дитячих будинків. Крім того, система прийомних сімей не реалізує принципів сучасної допомоги сім'ї, базованих на методичному опрацюванні індивідуального плану роботи з дитиною та її сім'єю в рамках групи, чітких процедур функціонування центрів прийомної опіки. У результаті альтернативні сім'ї, т. зв. «професійні», традиційні дитячі будинки

розлучають дітей з їхніми біологічними батьками і не належать у своїй діяльності до джерел кризи і системної підтримки сімей – замість цього створюючи дітям лише відносно сприятливі умови життя. Динаміка прийомних (професійних і непрофесійних) сімей і дитячих будинків сімейного типу представлена у Таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Кількість прийомних сімей у Польщі (2005 – 2015)

Роки	Кровні сім'ї	Непрофесійні сім'ї	Професійні прийомні сім'ї					Дитячі будинки сімейного типу	Разом
			загалом	професійні	багато-дітні	спеціалізовані	сімейний осередок		
2005	35 592	5 790	661	–	152	40	469	–	42 043
2006	36 394	6 054	885	–	318	59	508	–	43 333
2007	36 788	6 267	1 102	–	495	86	521	–	44 157
2008	36 880	6 326	1 323	–	661	115	547	–	44 529
2009	36 762	6 200	1 494	–	777	167	550	–	44 456
2010	36 673	6 242	1 684	–	902	208	574	–	44 599
2011	36 701	6 227	1 912	–	1 035	252	625	–	44 840
2012	25 836	12 162	1 843	1 036	–	264	543	228	40 069
2013	25 842	12 182	1 906	1 099	–	256	551	330	40 260
2014	25 071	11 711	2 024	1 215	–	251	558	395	39 201
2015	24 785	11 549	2 025	1 216	–	253	556	488	38 847

Джерело : [429].

У структурі локальної соціальної системи представлені, як правило, три головні складові: зміст освіти, узгоджений із соціальним замовленням; партнерська система виховної роботи; шкільна соціально-педагогічна служба. При цьому остання складова – соціально-педагогічна служба – має відповідно чотири підструктури: територіальну соціально-педагогічну службу; шкільну соціально-педагогічну службу; шкільну психологічну службу; локальну соціомедичну службу.

Відповідно до Розпорядження Міністра праці і соціальної політики, з 14 лютого 2005 р. «опікунсько-виховний заклад повинен створювати умови для забезпечення релігійних потреб дитини, її особистих контактів з сім'єю, поваги до традицій, планування і організації щоденних занять і вільного часу, формування у них відчуття власної відповідальності за вчинки, налагодження важливих рішень для дитини з її сім'єю чи опікунами» [833].

У Розпорядженні Міністра праці і соціальної політики від 19 жовтня 2007 р. у справі опікунсько-виховних закладів внесено зміни стосовно змісту чинних положень Закону «Про соціальну допомогу»: визначено спосіб прийняття іноземних дітей до опікунсько-виховних закладів, розподілено взірць заяви про надання дозволу на відкриття цілодобового опікунсько-виховного закладу, перелічені необхідні документи для функціонування опікунсько-виховного закладу [367, с. 19]. Така установа забезпечує дитині цілодобову опіку і виховання, задовольняє її необхідні потреби, надає можливість брати участь у виховних, корекційних, компенсаційних, логопедичних, терапевтичних заняттях, готує до суспільного життя, пропонує відповідну реабілітацію і спеціальні заняття для неповноцінних дітей, створює усі можливості для повернення дитини у біологічну сім'ю або розміщення у сімейних формах опіки, співпрацює з батьками дитини, інтенсивно готує її до самостійного життя [836].

У наступні роки не простежуються кардинальні зміни у системі опіки над дітьми і допомоги сім'ї. Розпорядження Міністра праці і соціальної політики від 4 червня 2010 р. визначає спосіб і сферу співпраці повітового центру допомоги сім'ї із прийомними сім'ями та судом, спосіб підготовки кандидатів до виконання своїх функцій та їх навчання. Повітовий центр допомоги сім'ї допомагає прийомній сім'ї у підготовці до прийняття дитини, у подоланні щоденних проблем, а також збирає інформацію про стан здоров'я дитини на основі проведених медичних обстежень, успіхи у навчанні, труднощі у вихованні, якщо дитина самовільно віддаляється від

прийомної сім'ї на довше, ніж 24 години, а також труднощі у здійсненні опіки над дитиною, визначенні перерви у здійсненні особистої опіки над дитиною, якщо така перерва триває довше одного місяця.

Прийнятий Закон «Про підтримку сім'ї і систему опіки» (9 червня 2011 р.) розмежував систему опіки дітей на дві підсистеми: *інституційну*, до якої належать опікунсько-виховні заклади, регіональні опікунсько-терапевтичні заклади, інтервенційно-доадопційні осередки; а також *сімейну* – прийомні сім'ї і дитячі будинки сімейного типу [966]. Відповіддю на потреби нової, зреформованої системи допомоги дитині та її сім'ї, яка у Польщі й інших країнах Східної Європи почала витісняти систему державного втручання у життя сімей за рахунок реалізації принципу допомоги, є робота з дитиною і сім'єю, зокрема, метод індивідуальних планів. Цей принцип належить до засобів допомоги громадянам на найнижчому щаблі при використанні власних засобів громадян. Метод індивідуальних планів виступає також інструментом, який служить реформі системи інституційної допомоги, включаючи, зокрема, ліквідацію у Східній Європі дитячих будинків та сирітських притулків в інтересах програм підтримки сім'ї, системи опіки над дітьми у формі прийомної родини і створення невеликих програм інституційної допомоги терапевтичного характеру. Метою цих програм є найбільш швидка реінтеграція родини після подолання кризи або забезпечення дітям «постійного рішення» в оточенні прийомної родини або у локальному середовищі – після набуття самостійності.

У Польщі процес деінституціалізації дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, передбачає комплекс дій із виведення дітей з державних установ піклування з метою створення умов для їх виховання та розміщення поза закладами інтернатного типу. Стратегія деінституціалізації дітей-сиріт стала першочерговим завданням у реалізації державної політики їх соціального захисту у більшості країн, починаючи з другої половини XX ст. Педагоги дійшли висновку, що важливе значення в організації опіки і

виховання дітей мають сім'я, інституційні заклади, які допомагають розв'язувати опікунсько-виховні проблеми, пов'язані зі суспільними змінами.

У статті 103 Закону «Про підтримку сім'ї і систему опіки» завданням опікунсько-виховних закладів інтервенційного типу визначена тимчасова опіка над дитиною у кризовій ситуації, особливо у випадках, коли їй потрібна негайна допомога [966]. У ньому урегульовано такі питання: профілактична допомога сім'ям, які мають труднощі у виконанні опікунсько-виховних обов'язків; сімейні й інституційні форми опіки, самостійність повнолітніх вихованців, процедура усиновлення, засади фінансування.

На підставі статті 127 цього ж Закону вийшло Розпорядження Міністра праці і соціальної політики від 22 грудня 2011 р. у справі інституційної опіки, яке визначає організаційні моменти закладу: умови здійснення опіки в нічні години, організацію виховної праці, у тому числі спосіб проведення психофізичної діагностики дитини [837].

Відповідно до Закону «Про підтримку сім'ї і систему опіки», особою, відповідальною за підтримку сім'ї, є війт [966]. Роботу з сім'єю організовує гміна, яка може сама її реалізувати або надати певні рекомендації. Зважаючи на ситуацію, в якій перебуває сім'я, соціальний працівник може порекомендувати звернутися за допомогою до сімейного асистента, який одночасно може працювати з 20 сім'ями. Важливу роль у системі підтримки дітей і сім'ї відіграють заклади денної підтримки, перебування в яких безкоштовне і розраховане на 30 осіб. Діти можуть відвідувати їх добровільно, або за скеруванням суду. Новою формою допомоги батькам є підтримка сім'ї, що полягає у допомозі в опіці і вихованні дитини, у веденні домашнього господарства, у навчанні, виконанні основних соціальних ролей, у співпраці з сімейним асистентом [667].

З набранням чинності Закону «Про опіку над дітьми до трьох років» від 4 квітня 2011 р. спостерігається ріст кількості інституцій опіки над малими

дітьми і збільшенні кількості місць у них, хоча 11,2 % дітей станом на 30.03.2017 р., які їй потребують, усе ще залишаються без неї [961]. Для порівняння: у 2010 р. їх було тільки 3 %. Враховуючи цей факт, у «Стратегії у справах відповідального розвитку» визначено чітку мету: планове забезпечення місць у таких закладах для 33 % дітей у віці до 3 років до 2030 р., а це – 110 тис. місць. Доцільно зазначити, що у понад 70 % гмін у Польщі відсутні будь-які інституції опіки над дітьми віком до трьох років. Відсутність доступної опіки для наймолодших дітей, як і висока оплата за їхнє перебування (середня ціна у яслах – 995 зл), є головними бар'єрами поєднання професійної роботи і батьківських обов'язків [1031].

У Законі «Про підтримку сім'ї і систему опіки» від 9 червня 2011 р., який набув чинності 1 січня 2012 р., запропоновано новий системний підхід у вигляді інтенсивної профілактики з сім'ями, які мають труднощі у виконанні опікунсько-виховної функції, і які неодноразово розміщують дітей до закладів опіки. У сфері системи опіки закон визначає сімейні форми опіки і частково реформує обов'язкові стандарти в інституційній опіці. Стосовно процедури прийому дитини, закон, керуючись засадами субсидіарності прийому дитини за кордоном, більш ефективно шукає кандидатів на території Польщі [966].

Цей закон регулює такі положення: профілактику середовища для сімей, які відчують труднощі у виконанні опікунсько-виховних функцій; удосконалення виховних функцій сім'ї; сімейні форми опіки; інституційні форми опіки; самостійність повнолітніх вихованців системи опіки; процедуру прийому дитини; завдання громадської адміністрації у сфері підтримки сім'ї і системи опіки [966].

Положення закону узгоджено з найважливішими документами і рекомендаціями щодо поваги прав дитини у системі сімейної та інституційної опіки. Детальне вивчення документа цього Закону свідчить, що у ньому дотримувано стратегії Ради Європи щодо прав дитини (2012 – 2015),

а саме ідеї деінституціалізації, підвищення якості опіки в інституційних формах опіки, а також поваги права дитини на отримання інформації про її права. Тільки комплексний підхід і тісна співпраця державних і громадських інституцій, зокрема на місцевому рівні, мають можливість попередити патологічні явища.

Закон про підтримку сім'ї і систему опіки від 9 червня 2011 р. затвердив засоби підтримки сім'ї, яка не в змозі відповідно виховувати дітей. Утримання дітей якнайдовше у їхньому природньому середовищі або якнайшвидше повернення додому має на меті зменшення кількості тих із них, що перебувають під опікою. Запровадження асистента сім'ї повинно служити передовсім допомозі і організації підтримки природної сім'ї, зміцненню її виховних вмінь, а в кінцевому результаті – сприяти затримці дитини у її власному родинному середовищі. Асистент сім'ї працює також над поверненням дитини до природньої сім'ї через співпрацю з сім'єю і відбудову її потенціалу тоді, коли дитина ще перебуває у закладі опіки [966].

Відповідно до статистичних даних Міністерства праці і соціальної політики, у 2012 р. на території Польщі було працевлаштованих 2 105 сімейних асистентів, 2013 р. – 3 012, 2014 р. – 3 393, 2015 р. – 3 816 [723, с. 6].

У 2012 р. порівняно з 2011 р. наступив спад загальної кількості дітей, розміщених у закладах опіки. Масштаби цього явища були меншими у зв'язку зі зміною способу презентації статистичних даних, але можна визнати, що більшою мірою на такий успіх мали вплив механізми, запроваджені Законом від 9 червня 2011 р. Серед них, між іншими, активність сімейних асистентів, надання коштів гміною для утримання дитини у закладах опіки.

Про позитивні зміни у порівнянні з 2012 р. свідчить кількість дітей, які потрапили до закладів опіки від біологічних батьків: друге півріччя 2012 р. – 5 141 дитина, друге півріччя 2013 р. – 4 275 дітей. З останніх: 1 194 дитини –

розміщені у професійних прийомних сім'ях, 860 – прийомних сім'ях, 2 038 – кровних прийомних сім'ях [747].

У внесених змінах до закону (13 червня 2013 р.) визначено обов'язки організатора сімейної форми опіки, кошти на перебування дитини у закладах опіки, надання свідоцтв і дозволів прийомній сім'ї та її фінансування, організацію сімейного будинку дитини і опікунсько-виховного закладу на території іншого повіту. Відповідно до ідеї деінституціоналізації бажаними змінами є, з одного боку, обмеження надходження дітей до закладів опіки, з іншого, більш відповідна потребам дітей структура суб'єктів опіки.

У 2013 р. відносно 2012 р. на 0,5 % зросла кількість сімейних форм опіки (40 260 (2013), 40 069 (2012)). У такій відповідності збільшилася кількість кровних прийомних сімей (25 842) і непрофесійних (12 182), на 3,4 % до 2012 р. зросла кількість професійних прийомних сімей. Найбільшого прогресу досягнуто (44,7 %) у кількості сімейних будинків дитини – з 228 (2012) до 330 (2013) [748].

Позитивної оцінки заслуговують результати роботи координаторів сімейної форми опіки. З іншого боку, потрібно пам'ятати, що вони співпрацюють з прийомними сім'ями і сімейним будинком дитини, отже, збільшення кількості координаторів у порівнянні з 2012 р. свідчить про великий інтерес до цієї форми опіки. Проте у контексті цього інтересу потрібно чітко відділити функцію контролю від функції підтримки, яку повинен здійснювати координатор. Таке розуміння повинні мати передовсім організатори сімейних форм опіки, так і працевлаштовані координатори сімейної форми опіки. Найбільшу динаміку від 2012 р. зафіксовано у Великопольському (65 %), Західно-Поморському (31 %) і Мазовецькому (26 %) воєводствах. У 2015 р. їхня кількість становила 1 597, що на 46 % більше, ніж у 2014 р., однак цієї кількості недостатньо. Під їхньою опікою

перебувало 27 175 прийомних сімей і сімейних дитячих будинків, що складає 70 % від усієї кількості [666, с. 26–27].

Положення цього Закону сприяють розвитку сімейних форм опіки, можливості поліпшення якості отримання пільг, професійній підтримці в особі координатора сімейних форм опіки. Окрім того, у законі велику увагу приділено професіоналізації сімейних форм опіки за допомогою відповідних курсів, навчання прийомних батьків. Відділ сім'ї, праці і соціальної політики доклав багато зусиль, щоб в окремих регіонах кошти з фондів Європейського Союзу спрямувати на реалізацію стратегії розвитку послуг, які підтримують сім'ї, котрі виховують дітей, а також активізацію процесу деінституалізації, опіки, а, отже, і розвитку сімейних форм опіки і реалізацію стандартів щодо віку і кількості дітей в опікунсько-виховних установах, натомість розміщення їх у прийомних сім'ях чи сімейних будинках дитини. Важливим завданням є пошук кандидатів на непрофесійних і професійних прийомних батьків, їх правильна кваліфікація і моніторинг, щоб уможливити розміщення дитини у добре підготовлену сімейну форму опіки (див. Табл. 2.6). Інституційна опіка повинна бути допущена в окремих випадках, які вимагають використання до дитини спеціальної терапії.

У 2013 р. на території Польщі діяло 923 опікунсько-виховних закладів (з них 242 сімейного типу). У всіх опікунських установах виховувалися 19 949 дітей (з них 2 030 – у закладах сімейного типу). Станом на 2012 р. кількість закладів зросла на 104, однак кількість дітей не змінилася, що свідчить про дотримання нових стандартів. У середньому кількість дітей в опікунсько-виховних закладах (за винятком сімейного типу – норма 8 дітей) у 2013 р. становила 20 дітей, тоді як у 2012 р. їх було 30 [746].

Доцільно звернути увагу на те, що зросла кількість закладів спеціалізовано-терапевтичного характеру. Це зумовлено тим, що для надання спеціальної терапії чи реабілітації дітям і молоді, фахівцям необхідно

володіти спеціальними методами. Такий спеціалізований характер цих закладів якнайбільше сприяє процесу деінституціоналізації.

Таблиця 2.6

Кількість опікунсько-виховних установ у Польщі (2005 – 2015)

Роки	Інтервенційні опікунсько-виховні заклади	Сімейні опікунсько- виховні заклади	Соціалізаційні опікунсько-виховні заклади	Багатофункційні заклади	Спеціалізовано- терапевтичні заклади	Регіональні опікунсько- терапевтичні заклади	Інтервенційні доопікунські осередки	Разом
2005	55	267	301	102	–	–	–	725
2006	52	263	283	129	–	–	–	727
2007	44	274	263	154	–	–	–	735
2008	37	279	259	166	–	–	–	741
2009	38	267	268	189	–	–	–	762
2010	35	282	277	177	–	–	–	771
2011	31	282	291	181	–	–	–	785
2012	123	267	515	–	13	1	1	816
2013	149	242	625	–	30	3	2	923
2014	166	238	712	–	45	6	2	1 020
2015	177	231	749	–	48	6	2	1 054

– Дані не сумуються, оскільки один заклад може виконувати функції декількох опікунсько-виховних установ.

Джерело : [429].

Значну роль у процесі деінституалізації відіграє прийомна сім'я, яка впливає на зменшення кількості дітей, які перебувають в опікунсько-виховних закладах. У 2013 р. діяло 68 прийомних осередків, за їх організацію відповідало самоврядування воєводства. Значна частина прийомних осередків з філіями і відділами (40) є громадськими закладами, тоді як 28 – не громадські. Найбільше їх діяло у Мазовецькому і Сілезькому (по 10), Куявсько-Поморському і Великопольському (по 6) воєводствах. Так, у 2013 р. загалом адаптовано 3 537 дітей (що на 1,4 % більше, ніж у 2012 р.), з них 312 дітей з інших країн (2012 р. – 274), що свідчить про зростання на 13,9 % [747].

Важливою є інтенсифікація психологічної роботи з батьками, які мають намір покинути дитину одразу після її народження, і координація діяльності багатьох служб, які мають можливість надання такій сім'ї підтримки і реальної допомоги.

Позитивним моментом в одному з останніх нормативно-правових документів (Закон від 25 липня 2014 р. «Про внесення змін до Закону «Про підтримку сім'ї і систему опіки» та до деяких інших законів) є чітке формулювання вимог до працівників системи опіки, визначення їхніх завдань і обов'язків, зокрема війта, і керівника повіту. Таким чином, останні зможуть швидше і ефективніше організовувати необхідну допомогу для дитини чи сім'ї. Встановлено права місцевих органів та воєводства, визначено ділянки контролю та надання певних послуг, внесено зміни щодо кваліфікації соціально-педагогічних працівників і ведення документації, що загалом сприяє удосконаленню самої системи опіки [954].

Останнім перехідним роком виконання усіх приписів Закону був 2014 р. До 1 січня 2015 р. обов'язковим стало працевлаштування сімейного асистента у гмінах і координатора сімейних форм опіки у повітах. До інших позицій нововведення Закону належать:

- 1) обов'язок вислухати дитину і врахувати її побажання, за умови, що дозволяє вік і рівень дорослості;
- 2) покласти відповідальність на осередок соціальної допомоги за надання інформації про біологічну сім'ю, у випадку, коли не було призначено сімейного асистента;
- 3) надання можливості тривалого перебування дитини у закладах опіки, у випадку не можливого її прийому у сім'ю [954].

Істотними змінами у сфері опіки і виховання дітей стали:

- 1) визначення прав і обов'язків воєводи щодо перевірки діяльності органів місцевого самоврядування та інших установ, які надають допомогу і

підтримку сім'ї, містяться у Розпорядженні міністра праці і соціальної політики від 21 серпня 2015 р.;

2) проведення конкурсу у сфері підтримки сім'ї і надання опіки – спільне завдання міністра і воєводи;

3) комплексне урегулювання ситуації дітей, позбавлених опіки біологічних батьків, які перебувають у реабілітаційно-лікувальних закладах і засад їх фінансування [733].

Наступні зміни для системи опіки і підтримки сім'ї прийшли зі зміною Закону «Про самоврядування у гмінах» від 25 червня 2015 р. та іншими наказами. Положення закону вступили в дію 1 січня 2016 р. Зміни відбулися у сфері організації адміністративних центрів, які надають послуги опікунсько-виховним закладам, створених повітом. З цього моменту такі центри зможуть працювати на старих засадах не довше ніж 12 місяців. Цей Закон вніс зміни до Закону «Про підтримку сім'ї і систему опіки» від 9 червня 2011 р., чим створив умови для об'єднання організаційних установ підтримки сім'ї і опіки разом із закладами надання соціальної допомоги. З одного боку, це суперечить ідеї створення винятково малих інституцій в основному для старших дітей, які забезпечать інтеграцію дітей, розміщених за межами власної сім'ї у місцевому середовищі, і нададуть можливість відповідної підготовки до виконання майбутніх соціальних ролей. Відповідно до положень вищезгаданого Закону, інституційні опікунські заклади повинні підтримувати процес інтеграції дитини з місцевим середовищем і допомагати у підготовці до її дорослого життя [489, с. 4].

Вагоме значення для удосконалення системи прийому дитини у Польщі мав Закон від 24 липня 2015 р. про внесення змін до Кодексу сім'ї і опіки, Цивільного процесуального кодексу і Закону про підтримку сім'ї і систему опіки, який вніс значні зміни до процедури прийому дитини. Це стосувалося насамперед:

1) обмеження кола осіб, які можуть бути кандидатами на прийом дитини, до кровних родичів;

2) обов'язковою є відповідна кваліфікація кандидатів шляхом подання до суду заяви, де вказано осередок, який готує дитину до прийому в опікунсько-виховні заклади чи прийомну сім'ю [952].

Так, у 2015 р. діяло понад 1,5 тис. гмінних осередків денної підтримки, з них 59 % – негромадські заклади. Це означає, що порівняно з 2014 р. і 2015 р. (31 і 67 осередків відповідно) кількість дітей, яка їх відвідала, зменшилася на 2,3 %, незважаючи на те, що їх стало більше [489, с. 45]. У 2015 р. на 24 % зросла кількість сімейних будинків дитини (488, у 2014 р. – 395), кількість дітей у них зменшилася (на 180 осіб). Кількість дітей, розміщених у системі опіки, у 2015 р. становить 76 503 дитини, що на 1,1 % менше, ніж у 2014 (77 348) [489].

Опіка над дітьми до трьох років може бути організована у формі ясел або дитячого клубу, а також забезпечуватися денним опікуном і нянею. Кожна з перелічених форм опіки має свою специфіку і відповідає іншим потребам батьків. У рамках опіки реалізуються опікунська, виховна і освітня функції. Закон «Про свободу економічної діяльності» від 2 липня 2004 р. регулює діяльність ясел і дитячих клубів і вимагає внесення до місцевого реєстру, зокрема тих, які відкриті від 4 квітня 2011 р. [950]. Перехідний період, коли вони мали право діяти на старій основі, тривав три роки (до 4.04.2014 р.).

Ясла є основною формою опіки над дітьми у віці від 20 тижнів до трьох років, де тривалість їхнього перебування 10 годин і більше (за додаткову оплату) [386; 414; 415; 643; 776; 997]. Дитячий клуб (тривалість 5 годин) відвідують діти від закінчення одного до досягнення трьох, а в окремих випадках чотирьох років. На основі Закону «Про опіку над дітьми до трьох років» від 4 лютого 2011 р. ясла і дитячий клуб можуть бути створені гмінами, фізичними і юридичними особами, неюридичними організаціями

[961]. Завдання, які стоять перед яслами і дитячими клубами, це: надання дитині необхідного догляду й освіти за допомогою проведення ігрових занять з елементами навчання з урахуванням індивідуальних потреб дитини, а також проведення опікунсько-виховних і навчальних занять, які сприяють психомоторному розвитку дитини і відповідають її віку. Один вихователь може опікуватися максимум вісьмома дітьми, а якщо у групі є дитина з особливими потребами, то максимум п'ятьма. У яслах, які відвідує більше 20 дітей, повинна бути медсестра або акушерка [888].

Денний опікун – це фізична особа, яка опікується дітьми у віці від 20 тижнів до трьох років, працевлаштована гміною, фізичною чи юридичною особою або неюридичною організацією на основі договору про працю або договору про надання послуг [952]. Денний опікун може опікуватися вдома або у спеціальному приміщенні 5 дітьми, якщо одна дитина менше одного року чи з особливими потребами, то не більше трьома дітьми. Процес роботи денного опікуна не вимагає вкладання великих коштів, і якнайкраще узгоджений з часом роботи батьків. Така форма опіки повинна бути організована у тих місцях, де нема потреби відкриття ясел чи дитячого клубу, зважаючи на невелику кількість дітей у такому віці [888]. Няня – це індивідуальна форма опіки над дітьми від 20 тижня до трьох років, з якою батьки дитини укладають договір.

Відповідно до ст. 16 Закону «Про працівників місцевого самоврядування» від 21 листопада 2008 р., визначено кваліфікації опікуна, який може працювати у яслах і дитячих клубах: медсестра, акушерка, денний опікун, вчитель дошкільного виховання, вчитель початкових класів, педагог-опікун [951]. Опікуном вищезгаданих закладів може бути особа, яка має щонайменше середню освіту, два роки стажу роботи з дітьми у віці до трьох років і перед працевлаштуванням повинна пройти навчання (280 годин), з яких щонайменше 80 годин у формі практичних занять. Директором ясел може бути особа, яка має вищу освіту і щонайменше три роки стажу роботи з

дітьми або середню освіту і п'ять років стажу. Керувати дитячим клубом може особа, яка посідає кваліфікацію зазначену у ст. 16 Закону «Про працівників місцевого самоврядування» від 21 листопада 2008 р. Мінімальні вимоги до кваліфікації денного опікуна регулює ст. 39 цього Закону, особа, яка не працювала з дітьми у віці до трьох років протягом 12 місяців, перед працевлаштуванням повинна пройти навчання (160 годин), а при умові отримання кваліфікації медсестри, акушерки, денного опікуна, вихователя закладу дошкільної освіти, вчителя початкових класів чи педагога-опікуна – 40-годинне навчання, а також надання першої медичної допомоги дитині [888, с. 10].

Після набрання чинності Закону «Про опіку над дітьми до 3 років» від 4 квітня 2011 р. спостерігається динамічний ріст кількості закладів опіки над малими дітьми і кількості місць у них. Якщо у 2010 р діяло 511 ясел і їх відділів, то вже у 2015 р. їх налічувалося 2 990 (зріст на 485 %), які були внесені у єдиний реєстр. На 158 % збільшилася кількість зареєстрованих місць опіки (2010 р. – 32,2 тис., 2015 р. – 84 тис.). Систематично зростає відсоток дітей у віці до трьох років, яким надано опіку (2010 – 2,6 %, 2015 – 8,3) [888, с. 38].

У 2015 р., як і у наступних роках, переважну частину складали ясла, які пропонували найбільшу кількість місць (28 тис.). Незважаючи на різноманітні форми опіки над дітьми до трьох років, ясла домінують. Так, протягом 2010 – 2015 рр. кількість ясел, відкритих фізичною особою, зросла на 24 % (з 862 до 1 070), юридичною особою – на 14 % (з 320 до 366) і гмінами – 9 % (з 485 до 531). Дитячі клуби більшою мірою відкриті юридичними і неюридичними організаціями (зріст на 50 % – з 48 до 72). Кількість денних опікунів у порівнянні з 2014 р. зросла на 29 %, проте в окремих воєводствах (Підкарпатське і Свентокшиське) не працевлаштовано жодного опікуна, що свідчить про існування перешкод для створення цієї опіки [888, с. 39].

Чинна система опіки над малою дитиною вимагає змін, які б поліпшили територіальну і фінансову ситуацію цих закладів. У проекті Закону «Про внесення змін до окремих законів, пов'язаних з системою підтримки сім'ї» від 19 травня 2017 р., пропонують внести такі зміни:

1) затвердити вимоги щодо кількості кімнат і метрів квадратних на одну дитину. Це дасть змогу зменшити кошти для відкриття і функціонування ясел і уможливить ефективніше використання доступних приміщень;

2) спосіб підтвердження виконання санітарних норм новоствореними інституціями, що, зі свого боку, зменшить кількість дозволів і буде можливість отримати їх на місцевому рівні;

3) збільшити години роботи дитячих клубів (зараз 5 годин) з метою задоволення потреб батьків, котрі працюють [795].

У результаті внесених коректив кількість місць збільшилася б з 115 тис. до 171 тис. у 2018 р. і до 254 тис. у 2028. Отже, упродовж останніх років система опіки дітей у Польщі зазнала змін. Потреби інтеграції до європейського освітнього простору викликають зацікавлення системою опіки і захисту прав дітей у країнах Європейського Союзу. Водночас зростає кількість дітей, які потребують опіки, поширюється явище соціального сирітства, що є одним із негативних наслідків відтоку людського капіталу за кордон, і має вплив на опіку над дітьми (Рис. 2.2).

Збільшення кількості трудових мігрантів у Польщі пов'язано з пошуком кращого заробітку і поліпшенням матеріального становища [1027]. Міграція призвела до появи у науковій літературі дефініцій «євросирота», «євросирітство» як феномен залишення батьками, що виїжджають за кордон (...), дітей в країні, позбавлення дітей постійного контакту одним із батьків, що породжує у дитини відчуття сироти [86; 378].



Рис. 2.2 Чинники, які мають вплив на опіку над дітьми у Польщі

В останні роки у педагогічній літературі щораз частіше вживається термін «євросирітство», яким окреслюють дітей, батьки яких як емігранти працюють за межами держави. На увагу з цього приводу заслуговують дослідження С. Козака [625], З. Венгерського [975]. Узагальнення джерельної бази дає можливість визначити дефініцію «євросирітство» як явище, для якого характерне залишення неповнолітньої особи без обох батьків або з одним. Спільним між працею на теренах Польщі і за кордоном є ослаблення сімейних зв'язків, розлучення з найближчими [940]. Такої ж думки дотримується М. Колянкевич, яка стверджує, що сам термін «євросирота» дитина, батьки якої працюють за кордоном, сприймає дуже боляче. «Не можна сказати дитині, батько або матір якої виїхали за кордон, що є сиротою. Адже, сиротою вона не є» [588, с. 31].

Отже, упродовж 2004 – 2017 рр. увага держави звернута на найважливіші зміни у системному підході до сім'ї, створенні установ для надання допомоги дитині та сім'ї одночасно, визнанні пріоритету сімейних форм опіки, децентралізації управління і фінансування опікунсько-виховних установ Польщі. Держава намагається внести низку змін у законодавство, що суттєво б поліпшило ситуацію дитини. Реформи у системі спрямовані на

модернізацію органів самоврядування і місцеві організації, які насамперед мали забезпечити опіку над дітьми і соціальну допомогу батькам. Зміна парадигми у соціальній політиці щодо дитини і сім'ї пріоритетним завданням визначає роботу з сім'єю, спрямовану на створення дитині умов перебування з батьками.

Висновки до розділу 2

На розвиток опіки над дітьми мали вплив освітні діячі – теоретики і практики опіки над дітьми, вихователі, які безпосередньо працювали з дітьми, а також вихователі, які спочатку працювали з дітьми, а згодом займалися організаційною діяльністю в державній адміністрації, органах самоуправління. Безпосередньо з дітьми працювали: Б. Маркевич – організатор опікунсько-виховних установ для хлопців, в яких превалювало виховання працею, рекреація, творча діяльність; К. Єжевський – засновник Товариства сиротинських гнізд, костюшковських сіл; Х. Йордан – лікар, педагог, засновник парку ігор і спортивних розваг для дітей та молоді, піонер позашкільного виховання та фізичного виховання в Польщі; Я. Корчак – педагог новаторської опікунсько-виховної системи в установах повної опіки; К. Лісецький – організатор виховних осередків, автор оригінальної мікросистеми опіки над сиротами і дітьми; Ю. Ледуховська – вихователь дівчат, наставник пансіонату краківської гімназії Сестер Уршулянок; М. Фальська – педагог, суспільний діяч. Їхній творчий доробок репрезентує розв'язання опікунсько-виховних і культурно-освітніх проблем опіки над дитиною, є життєдайним джерелом для українського соціуму.

Здійснений історико-педагогічний аналіз розвитку опіки над дітьми дав змогу виявити основні групи детермінант (суспільно-політичні; соціально-економічні; культурно-освітні), виокремити шість етапів розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі протягом XX – початку

XXI ст. В основу періодизації взято такі критерії: ставлення до дитини як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу; специфіку осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності; становлення і розвиток опікунської педагогіки, пов'язаної з аксіологічним контекстом. Кожен з етапів мав характерні особливості й відображав педагогічну теорію й опікунську практику Польщі.

Уперше визначено роль і місце соціальної педагогіки у суспільстві (Х. Радлінська, 1909), висвітлено роль соціальної педагогіки як теорії і практики освітньої роботи, формування груп і соціальних середовищ (1913); розкрито недоліки в організації опіки над дитиною: розвиток установ повної опіки, нерівномірність їх розташування, епізодичність, доброчинність (В. Шенайх, 1917).

Основними тенденціями міжвоєнного періоду були: виокремлення опіки над дитиною у системі соціальної опіки й уточнення її загальних засад (Ю. Бабіцький, К. Кжечковський, В. Шенайх); безкомпромісна боротьба за повну реалізацію ідеї захисту прав дитини (Ю. Бабіцький, К. Єжевський, Я. Корчак), активна участь громадськості у Першому Всепольському Конгресі Дитини (1938); включення поняття «опіка над дитиною» як категорії до педагогічних енциклопедій; удосконалення практики суспільної опіки у Польщі, здійснення державного контролю у сфері опіки над дітьми та ін.

Період 1939 – 1944 рр. характеризується: зростанням опікунських потреб, збільшенням кількості дітей (безпритульні, діти війни, діти-сироти та ін.), які потребували захисту, опіки і допомоги; призупиненням діяльності опікунських установ; передачею функції опіки громадським організаціям.

Період 1944 – 1973 рр. вирізнявся такими особливостями: засновано нові сімейні форми опіки: дитячий будинок сімейного типу (1957), опікунські сім'ї (1958); уперше до наукового обігу введено дефініцію «опікунська педагогіка» як спеціалізацію, що існує в межах соціальної роботи

(Х. Радлінська, 1961), розділ соціальної педагогіки, молоду галузь педагогічних наук (Р. Врочинський, 1966), науку про цілі, завдання, зміст, методи і форми опіки над дітьми та молоддю (М. Якубовський, 1966); уведено опікунську педагогіку як окрему дисципліну до навчального плану підготовки педагогічних працівників (1973).

Характерними ознаками п'ятого етапу (1974 – 2004) є: інтенсивний розвиток опікунської теорії і практики; отримання опікунською педагогікою статусу академічної дисципліни у закладах вищої освіти; відкриттям нової спеціальності «опікунська педагогіка»; введення посади шкільний педагог (1974); створення наукових осередків, Асоціації опікунської педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської Академії Наук (1974); запровадження посади педагога-опікуна у дитячих будинках (1979); відкриття СОС-дитячого містечка як нової форми опіки над дітьми у Польщі (1984); розробка класифікаційних ознак і структурування опікунських потреб дитини; формування наукових шкіл опікунської педагогіки та ін.

Шостий етап (2004 – 2017) характеризується інтенсивним реформуванням концептуальних засад опіки у педагогічній теорії та практиці Польщі у контексті європейського освітнього простору.

Вивчення ретроспективи розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці Польщі XX – XXI ст. підтвердило західноєвропейські витоки і яскраво виражений національний вимір. Видатні польські діячі із різних суспільних верств зуміли організувати різноманітні форми опіки і допомоги дітям. Їхня діяльність є неоціненним внеском у розвиток теорії і практики опікунства.

Основні результати дослідження за другим розділом дисертації представлено в 14 публікаціях автора: монографії [101], іноземних виданнях [86; 93; 550; 552], наукових фахових виданнях України, включених до міжнародних наукометричних баз [98; 109; 113; 126] та інших [89; 99; 102; 116; 119].

РОЗДІЛ 3

Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії Польщі означеного періоду

3.1 Інституційне утвердження опікунської педагогіки

На початку ХХ ст. опікунська педагогіка, за визначенням З. Домбровського, – це система загальних, конкретних і методичних знань. До загальних понять належать опіка, загрозна ситуація, власні сили дитини, суспільна функція опіки, предмет опіки (дитина у віці від народження до досягнення 18 років), суб'єкт опіки (окремі особи, сім'я, опікунсько-виховні інституції територіальні органи самоуправління, громадські організації), зміст опіки (засоби, чинники). Конкретні знання – це теорія, наука про таку форму опіки, яка охоплює систему тверджень щодо її реальної моделі, моделі-взірця, закладених і реалізованих функцій, які виступають в об'єктивній залежності, завдань, форм, методів діяльності і діагностика, оцінювання цілісності її функціонування. Автор вважає її (опікунську педагогіку) педагогічною дисципліною, яка описує і проектує суттєвий фрагмент опікунсько-виховної реальності; як науку про міжлюдську опіку (зокрема над дітьми), її багатьох виховних аспектів й опікунських переваг виховання. Теорія опікунсько-виховної діяльності містить три змістові елементи теорії: міжлюдська опіка, виховання через опіку, опікунське виховання [424, с. 101].

У творах К. Єжевського немає чітко окресленої дефініції «опіка і виховання у сім'ї», «сімейне виховання», однак і у практичному досвіді, і теоретичному доробку чітко виокремлюються основні засади опіки над дитиною-сиротою: вихователі мають бути розумними, добрими і розсудливими, бути прикладом для дітей; їх обов'язок – створити затишну домашню атмосферу, в якій присутні сімейне тепло, добре самопочуття

дитини; піклуватися про моральне і фізичне здоров'я дитини; формувати у неї суспільні навички спілкування з людьми і бути витривалою у досягненні мети через конкретну працю на полі; формувати патріотичні почуття до батьківщини. Програму виховання сиротинських гнізд К. Єжевський тісно поєднав із суспільною програмою, метою якої було виховати громадських діячів і дрібних фермерів через раціональний вплив фермерських господарств сиротинських гнізд, піднесення господарської культури села. Гнізда мали стати осередками господарської і суспільної культури на селі [559, с. 47–48].

Вивчення джерельної бази засвідчує, що А. Камінський поділяв гуманістичні ідеї опікунської педагогіки Х. Радлінської, продовжував їх. Він стояв на позиції, що людина має здібності до саморозвитку, самовиховання. Серед моральних цінностей обґрунтував поняття «доблесть», «служіння», «толерантність». Доблесть є фундаментом характеру, а люди з характером можуть побудувати кращий світ. Його завданням було виховати людину, яка має високі моральні засади і готова самовіддано служити суспільству.

Для А. Камінського важливими були питання національної толерантності, зокрема, народних меншин – білорусів, євреїв, українців. З толерантністю пов'язував доброзичливість, яка передбачає тлумачення сумнівів на користь опонента, розуміння його мотивів тощо. Прикладом в аксіології виховання А. Камінського є людина, яка більше дає людям, ніж отримує від них. Особливе місце займають методологічні засади соціальної педагогіки, категорії виховного середовища, інституційні форми опіки, оцінка переваг і небезпеки відкритого середовища; завдання опікунської та соціальної роботи, аналіз їх виховних функцій; концепція соціально-виховної профілактики, що становить інтегративну ідею соціальної і культурної діяльності; ціннісні засади виховання і виховної взаємодії, провідною ідеєю педагогічної і харцерської діяльності виступає гуманізм.

Узагальнення опікунсько-виховної діяльності педагогів дає підстави стверджувати, що розвиток опікунської практики й одночасно зростання експериментальних знань спричинилися до виокремлення опікунської педагогіки як наукової дисципліни в окремому субдисципліну. Термін «опікунська педагогіка» у педагогічній науці зарубіжних країн вживається з середини 60-х рр. (в Англії – *caring pedagogy*, Франції – *pédagogie protectrice*, Німеччині – *die Pädagogik der Fürsorge*, Росії – опеку́нская педагогика, Польщі – *pedagogika opiekuńcza*). Опікунська педагогіка характеризується багатством досягнень у галузі опікунсько-виховної практики і теорії. Вона тісно пов'язана з соціальною педагогікою і соціальною політикою. Предметом дослідження опікунської педагогіки є явище опіки над дітьми і молоддю, сиротами, занедбаними, безпритульними, а також особами різного віку, які опинилися у складній життєвій ситуації.

Уперше термін «опікунська педагогіка» (1961) вживає Х. Радлінська, трактуючи його як спеціалізацію, яка існує в межах соціальної роботи і передбачає надання допомоги дитині й батькам [808]. Початок 70-х рр. XX ст. мав велике значення для її розвитку, оскільки опікунська педагогіка стала окремою дисципліною – науковою і навчальною. Р. Врочинський трактує опікунську педагогіку як науку, яка виокремила з соціальної педагогіки і є молодією галуззю педагогічних наук, теоретична проблематика якої сконцентрована навколо проблем виховання дітей, які потребують соціальної допомоги. Опікунська педагогіка – наука пограниччя, що формулює засади планової діяльності у пріоритетних напрямках соціальної діяльності (ширше – політики) і педагогіки [1016, с. 245]. Основним її завданням є забезпечення дітям однакових життєвих шансів й однакових сприятливих умов розвитку. В опікунській діяльності, спрямованій на надання допомоги дітям і молоді, появляється спеціальна сфера запланованих виховних дій, окреслена опікунською педагогікою.

А. Кельм визначає опікунську педагогіку як одну з дисциплін педагогічної науки, яка вивчає та обґрунтовує умови, мету, зміст, організацію опікунсько-виховної діяльності. Предметом її дискусій є вивчення ситуації, яка вимагає опіки (потреб дитини й опікунських потреб), мети і завдань опіки, форм опіки над дітьми, опікунсько-виховного процесу, системи опіки над дітьми, методики опікунсько-виховної роботи, методології досліджень явища і методики опікунсько-виховної діяльності, стосунків між дитиною і вихователем [570, с. 12–13].

Одним із найважливіших досягнень Р. Врочинського є надання опікунській педагогіці статусу автономної дисципліни, і одночасно дисципліни, тісно пов'язаної з аксіологічним контекстом, що має велику суспільну значущість. Він уперше у підручнику «Вступ до соціальної педагогіки» («Wprowadzenie do pedagogiki społecznej», 1966) виокремив розділ «Проблеми опікунської педагогіки», в якому висвітлює поняття і обґрунтовує сферу застосування опікунської педагогіки, розвиток її проблематики і методів, а також напрями і завдання опікунської педагогіки в Польщі. Розвиток польської опікунсько-виховної практики і педагогічної рефлексії педагог окреслив ще у 1964 р. як шлях від благодійності до опікунської педагогіки [121, с. 85–88]. Благодійність трактував як систему нагальної допомоги добродійного характеру, опікунську педагогіку – як запланований поступ, який набирає форми соціальної допомоги, опертої на наукових основах [1018, с. 174].

Р. Врочинський доповнив і розвинув теорію опіки, започатковану Х. Радлінською та А. Камінським, і завершив процес формування опікунської педагогіки як автономної наукової дисципліни. Педагоги підкреслювали залежність умов і форм життя одиниці від індивідуальної заангажованості і зусиль, практично її реалізували, формулювали завдання виховання у середовищі. Х. Радлінська особливе значення надавала взаємовпливу навколишнього середовища і людини, проаналізувала і проілюструвала різні

ситуації, які перешкоджають розвитку особистості, звернувши увагу на усунення несприятливих чинників, які гальмують її розвиток. На її глибоке переконання, як особистість, так і соціальна група, може привести до поліпшення навколишнього середовища.

У творчому доробку Х. Радлінської Р. Врочинський виокремив елементи педагогіки культури, яку у цей період репрезентували Б. Наврочинський [724], Б. Суходольський [898], С. Гессен [484], а також соціальної педагогіки, репрезентантами якої були В. Давід [418], Ф. Знанецький [1038], З. Мислаковський [721], С. Карпович [557].

У другому доповненому виданні цього ж підручника (1974) вміщено розділ IV «Опікунська педагогіка», який суттєво розширено [1016]. У ньому опікунська педагогіка розглядається як складова соціальної педагогіки, і, незважаючи на це, їй надано статус автономної педагогічної дисципліни. Уперше заявлено право опікунської педагогіки бути окремою науковою дисципліною серед педагогічних наук. Зацікавлення нею стало предметом обговорення на наукових конференціях, семінарах, знайшло висвітлення у публікаціях науковців: Є. Волчика [760], Х. Іздебської [496], А. Камінського [543], А. Кельма [565], М. Якубовського [978], Я. Мацяшкової [691], І. Хмеленської [403] та ін. Це є свідченням того, що опікунська педагогіка – наукова дисципліна.

Враховуючи зв'язок соціальної й опікунської педагогіки, можна побачити спільне між ними в основі пізнання, до якого належать сім'я та опікунсько-виховні установи. Соціальна педагогіка займається сім'єю і опікунсько-виховними установами, у тому числі соціальною компенсацією недоліків у їх функціонуванні з точки зору теорії виховного середовища. На відміну від цього, опікунська педагогіка цікавиться сім'єю та опікунсько-виховними установами як формами опіки у трактуванні теорії опіки. Соціальну й опікунську педагогіки поєднує предмет дослідження, тобто опіка над дітьми і виховання через опіку.

У 1973 р. опікунська педагогіка увійшла як окрема дисципліна до навчального плану підготовки педагогічних працівників; отримала у багатьох закладах вищої освіти статус академічної дисципліни. До цього значною мірою був причетний Є. Волчик, який завдяки організаторському таланту згрупував навколо себе фахівців у галузі опікунської педагогіки, а сам був автором багатьох наукових, організаційних, дослідницьких, видавничих ініціатив. У 1974 р. за його ініціативою організовано Асоціацію опікунської педагогіки Комітету педагогічних наук Польської Академії Наук, яка стала основним осередком науково-дослідницьких починань у галузі опікунської педагогіки. Є. Волчик очолив асоціацію і керував нею до 1978 р. Упродовж 1978 – 1994 рр. її керівником став професор Е. Тремпаля [987]. Спільно з академічними осередками асоціація організовувала наукові конференції, присвячені проблемам опікунської педагогіки. Асоціація згрупувала осередок фахівців у галузі опіки над дітьми: педагогів, представників різних наукових дисциплін, які досліджували проблеми опіки у своїй науковій галузі.

Внесок Р. Врочинського у розвиток опікунської педагогіки полягає також у підготовці фахівців у цій галузі з вагомим теоретичним і практичним доробком. Серед них – М. Бальцерек [356], М. Винярський [989], Є. Волчик [999], Т. Вуєк [750], Х. Гонсьор [468], М. Демель [428], Х. Іздебска [497], Е. Мазуркевич [707], Б. Смолінська-Тайсс [878; 879], Е. Тремпаля [930], Т. Пільх [773; 775], В. Тайсс [921], К. Хондзелек [462].

У цей період вийшли друком наукові праці, авторами яких були педагоги: М. Бальцерек [357], З. Венгерський [791], Є. Волчик [1000], З. Домбровський [422], А. Кельм [568], С. Козак [625], А. Крупінський [628], Ф. Кульпінський [640; 641], І. Лепальчик [1040], Я. Рачковська [803; 806; 805], І. Юндзілл [527; 1022] та ін.

Підтвердженням динамічного розвитку опікунської педагогіки, її життєздатності у 90-х рр. ХХ ст. є її включення до навчального плану

освітніх рівнів (ліценціат, магістратура), відкриття спеціалізації «опікунська педагогіка» у багатьох державних і недержавних начальних закладах. Це, зі свого боку, зумовило підготовку і видання навчальної й наукової літератури, зростання тиражу видань, присвячених проблемам опіки, у декілька разів у порівнянні з попередніми десятиліттями.

Серед них – підручники з опікунської педагогіки, авторами яких є Я. Мацяшкова [684; 685; 691], З. Домбровський [977], А. Кельм [570] (див. Додаток К). З. Домбровський та А. Кельм трактують опікунську педагогіку як окрему автономну дисципліну про специфічний польський родовід, яка виросла на багатому підґрунті опікунсько-виховного досвіду і критичної рефлексії, пов'язаної з іншими педагогічними науками. Їх опікунську педагогіку, як стверджує М. Вінярський, характеризує оригінальність підходів до проблем опіки, внутрішня послідовність змісту, розгорнута сітка понять, досить повний опис явища опіки і його умов, дворівневність знань – загальні знання (теорія на високому рівні узагальнення) і методичні знання (праксеологічного характеру), презентація знання у підручниках [987].

Я. Мацяшкова трактує опікунську педагогіку як самостійну наукову дисципліну, яка відповідає організаційно-структурним, методологічно-програмним критеріям, що дає право вважати її автономною. Опікунську педагогіку вважала педагогічною наукою, яка досліджує, описує і з'ясовує факти, ситуації процесу, а також наявні між ними зв'язки, пов'язані зі створенням умов для задоволення потреб людини, особливо дітей і молоді. Предметом опікунської педагогіки є опіка, тобто опікунська діяльність або всі такого ж виду дії, метою яких є забезпечення сприятливих умов для задоволення базисних потреб дітей і молоді, зокрема, у природних, прийомних, усиновлених сім'ях, а також сімейних і державних будинках дитини, у СОС-дитячих селах [688].

Важко і сьогодні стверджувати, чи всі обговорювані проблеми є і можуть бути предметом опікунської педагогіки, чи це предмет інших

педагогічних дисциплін, зокрема, соціальної педагогіки, спеціальної педагогіки, ресоціалізаційної педагогіки, теорії виховання, соціальної психології, педагогічної психології.

Зусилля багатьох педагогів спрямовувалися на зміцнення наукового статусу опікунської педагогіки. М. Лобоцький підкреслює, що існує безліч публікацій, автори яких прагнуть обґрунтувати основні проблеми опікунської педагогіки, однак у порівнянні з ними викладені Я. Мацяшковою погляди у цій справі є важливим кроком уперед [672, с. 294]. Вона першою зробила спробу опрацювати загальні й теоретичні основи опікунської педагогіки. На конкретних прикладах різних авторів і результатів досліджень описала сферу зацікавлень цієї наукової дисципліни. Зробила детальний і критичний опис трактування понять, близьких до неї: «опіка», «соціальна опіка», «опіка над дітьми». Під опікою розуміла всі види діяльності, якими займається людина чи інституція, з метою створення умов до задоволення потреб дитини і молоді. Її зусилля спрямовані на систематичне зміцнення наукового статусу опікунської педагогіки.

Опікунська педагогіка – наука міждисциплінарна. Вона визначає засади планової діяльності у галузі соціальної опіки (ширше політики) і педагогіки [1016, с. 245]. В опікунській діяльності, спрямованій на надання допомоги дітям і молоді, появляється спеціальна сфера запланованих виховних дій, які можна окреслити опікунською педагогікою [1016, с. 247]. Її основним завданням є надання усій молоді однакових життєвих можливостей і однаково сприятливих умов для розвитку [1020, с. 250].

У середині 90-х рр. зроблено спробу створення нової опікунської педагогіки. Сприятливими чинниками були суспільно-політичні та економічні зміни у Польщі і широкий трансфер європейсько-американської соціально-педагогічної думки [124, с. 196–198]. Прихильниками і популяризаторами нового, відмінного від класичного, погляду на опіку й опікунську педагогіку були С. Бадора [348], М. Колянкевич [592; 595; 598],

Х. Мушинський [719; 722], Т. Полковський [784; 786], Б. Смолінська-Тайсс [880], З. Стельмашук [893], Е. Циранська [409]. Вони дотримувалися думки, що необхідно створювати нову опікунську педагогіку, яка відповідала б вимогам і потребам демократичного суспільства. Серед основних причин перелічено чотири групи аргументів: очевидна слабкість опікунської концепції соціалістичної держави; якості соціально-педагогічної моделі громадянського суспільства, спільноти; переваги інтегральної концепції людини, побудованої на засадах персоналізму; слабкість традиційного трактування опіки, яке необхідно відхилити, і прийняття іншого, наповненого новим змістом.

У цей період створюються й успішно функціонують наукові осередки у закладах вищої освіти (університетах та вищих педагогічних школах), які займаються науковими дослідженнями у галузі опіки та підготовкою педагогічних кадрів для здійснення опікунсько-виховної діяльності. Серед них: вищі педагогічні школи в Ольштині (З. Домбровський [977], М. Вінярський [986; 988; 990]), Бигдошу (Е. Тремпла [930], М. Дептула [430; 431], М. Кухцінська [633; 634; 764]), Ченстохові (С. Бадора [345; 347; 349; 355; 352], Д. Мажец [698]), Зеленій Гурі (А. Мацяж [679; 682], Г. Гаєвська [465]), Жешуві (Е. Сова [886], Д. Пстронг [236]), Кракові (Б. Матияс [701], Ю. Кузьма [646; 647]); університети в Варшаві (М. Колянкевич [586; 590; 596], Е. Коздрович [323; 626; 1025], З. Стельмашук [1020]), Гданську (Ю. Жеброський [1041; 1043], Р. Павловська [757], Е. Юндзілл [761]), Лодзі (І. Лепальчик [493], Е. Циранська [762]), Любліні (Ч. Кемпський [573], Ф. Кульпінський [641], У. Кусьо [644]), Катовіцах (У. Камінська [537], Е. Ярош [512]), Ополю (Ю. Бронгель [392]), Познані (Г. Мушинський [718], Ф. Ковалевський [620]).

Вийшла друком навчальна і наукова література, присвячена проблемам опіки. Серед них – підручники з опікунської педагогіки (див. Додаток К); збірники наукових праць, присвячені проблемам опіки і методиці опікунсько-

виховної роботи; численні статті, монографії, звіти, результати наукових досліджень, методичні посібники. Педагоги вагоме значення надавали часописам – «Dzieci i Wychowawca» (1946 – 1950), «Dom Dziecka» (1954 – 1960), «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze» (виходить з 1961 р.), на сторінках яких висвітлюються досвід опіки над дітьми в окремих опікунсько-виховних установах Польщі і за кордоном, ключові проблеми теорії опіки, методичні шляхи їх розв'язання. Часопис «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze» містить інформацію про нормативні документи, звіт із важливих нарад і конференцій, присвячених опікунській проблематиці, матеріали про розвиток опіки над дітьми у Польщі та за її межами, утвердження опікунської педагогіки як субдисципліни у педагогічній науці. Альтернативні починання торкалися таких напрямів: зміна онтологічних засад опіки, реконструкція системи понять опікунської педагогіки, зокрема, визначення «опіки», розширення тематичних меж предмета дисципліни, розширення її функцій (практичної, праксеологічної, дескриптивної (описової), експланаційної (наукове тлумачення), зміна дослідницької парадигми. Однак треба звертатися до перевірених елементарних результатів, до джерел формування опіки над дітьми:

1. Опіка – це діяльність, яка виникає з об'єктивних підстав, притаманних в основному загрозам і розвитку людини, зокрема дітей і молоді.

2. Опіка над дитиною має специфічні властивості, характерні для найбільш динамічного періоду формування організму і особистості людини, тобто періоду дитинства і молодості.

3. Необхідне насамперед виокремлення найскладніших ситуацій, які вимагають опікунської діяльності, зокрема: самотність дитини (соціальне і природне сирітство); труднощі в інтеграції з нормальним суспільним життям; суспільне непристосування, зокрема, злочинність неповнолітніх, пов'язана в

основному з патологією суспільного життя; хвороби і матеріальні труднощі [106, с. 61].

Сьогодні розвиток опікунської педагогіки та її наукових осередків у закладах вищої освіти Польщі викликає зацікавлення далеко за її межами [92]. За визначенням В. Оконя, опікунська педагогіка є дисципліною, тісно пов'язаною із соціальною і спеціальною педагогікою, займається проблемами опіки над підростаючим поколінням, яку здійснюють дорослі, насамперед вчителі, вихователі. Предметом її дослідження є опікунська діяльність в інституціях повної або часткової опіки, товариствах, спілках, дитячих і молодіжних організаціях [740, с. 301]. Термін «опікунська педагогіка» вживається у двох значеннях: як наука, так і практика.

Опікунська педагогіка охоплює усі категорії населення, відображає своєрідну «вертикаль» опікунської діяльності. Опікунська педагогіка в Польщі за сутністю і змістом вважається навчальною дисципліною (викладається на педагогічних спеціальностях різних типів навчальних закладів); освітньою спеціальністю (професійна підготовка кадрів зі спеціальності «опікунська педагогіка»); галуззю педагогічної науки (Рис. 3.1). Потреба у висококваліфікованих педагогічних кадрах у галузі опіки над дітьми, зацікавлення серед студентів сприяло відкриттю спеціальності «опікунська педагогіка». Одним із її завдань є підготовка фахівців для широкого спектру різних опікунсько-виховних інституцій, які працюють з вибраною категорією осіб (наприклад, діти), і ці інституції – сиротинці, дитячі будинки сімейного типу, прийомні сім'ї, опікунські сім'ї швидкого реагування (так зване «опікунське поготів'я»), «СОС-дитячі містечка», різноманітні світлиці (наприклад шкільні, соціотерапевтичні та ін.), притулки для дітей з проявами девіантної поведінки, дитячі госпіси тощо – відображають багатство форм надання опікунсько-виховних послуг для дітей, які мають різні потреби.

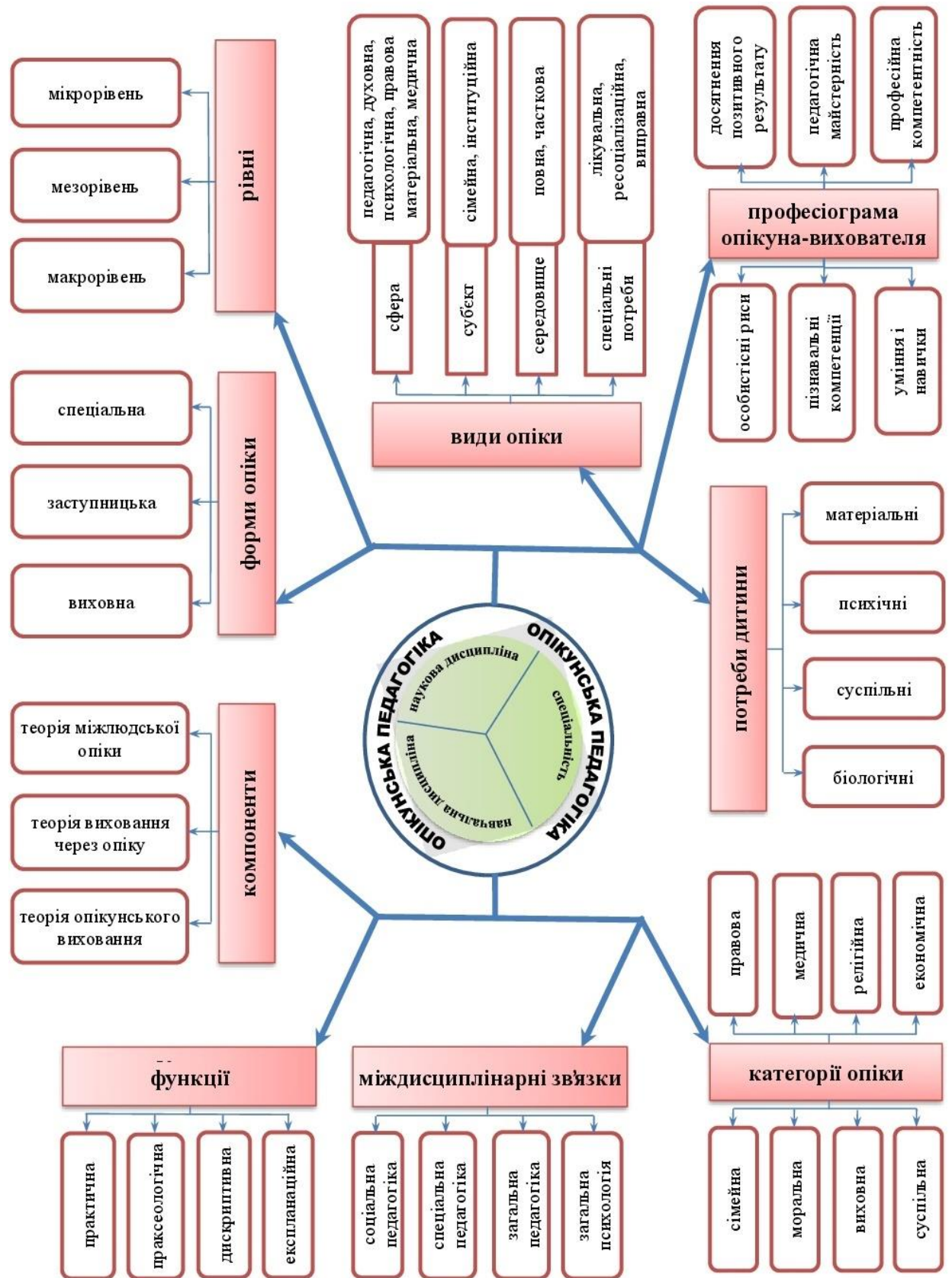


Рис. 3.1 Модель опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі

Підготовку фахівців зі спеціальності «опікунська педагогіка» здійснюють університети та вищі навчальні заклади. Сьогодні у Польщі таких фахівців готують у 16 з 18 державних класичних університетах (окрім Університету Миколая Коперника в Торуню, Сілезького університету у Катовіцах), двох державних педагогічних університетах (див. Додаток Л). Педагогічний Університет ім. Комісії Національної Освіти у Кракові здійснює підготовку фахівців на ліценціаті за спеціальністю «соціально-опікунська педагогіка і педагогіка школи», на магістратурі – «соціально-опікунська педагогіка», Природничо-гуманітарний університет у Седльцах – тільки на ліценціаті за двома спеціальностями – «опікунсько-виховна педагогіка і педагогічна терапія», «соціально-виховна педагогіка і ресоціалізація».

Підготовка фахівців здійснюється на напрямі «педагогіка», здебільшого це спеціальність «опікунсько-виховна педагогіка», «опікунська педагогіка» зі спеціалізацією. Тільки Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві готує фахівців зі спеціальності «ресоціалізаційна опікунсько-виховна педагогіка» на напрямі підготовки «спеціальна педагогіка». Шість університетів (Варшавський, Жешувський, Ягелонський університети, УАМ, Університет у Білостоку, Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині) мають одну спеціальність на ліценціаті, 12 – дві. 16 університетів здійснюють підготовку фахівців у магістратурі, з них 12 – за двома спеціальностями, п'ять (Опольський, Жешувський, Університет у Білостоку, Університет Казимира Великого в Бидгощі, Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти у Кракові) – за однією спеціальністю.

Здійснений нами аналіз навчальних планів провідних університетів Польщі [763; 794; 897; 1023] дає підстави стверджувати, що кожен вищий навчальний заклад готує фахівців з різних спеціальностей і на різних рівнях вищої освіти (див. Додаток М).

Проаналізувавши набір на спеціальність, опитування студентів, вимоги до вступників і можливості працевлаштування, можна стверджувати, що

спеціальність користується попитом серед абітурієнтів, є досить привабливою, має широкі можливості для професійного зростання.

Узагальнення творчого доробку педагогів у галузі опіки над дітьми свідчить про пошук власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, своєрідні переваги цінностей, що впливають із культурного і суспільного доробку. Опікунська педагогіка Польщі виокремилися в окрему наукову і навчальну дисципліну, отримала спеціалізацію на педагогічних спеціальностях. Її наукові осередки проводять дослідження, займаються підготовкою педагогічних кадрів, вивчають досвід опікунсько-виховної діяльності над дітьми.

3.2 Генеза понять «опіка над дітьми», «потреби дитини»

Проблема опіки і виховання є показником суспільних явищ і рівня цивілізаційного розвитку. Опіка виступає у різних сферах життя. Це – сім'я, суспільство, медицина, релігія, моральність, виховання, економіка, законодавство, судочинство. До теорії і практики опіки над дітьми причетні Ю. Бабіцький [329; 331; 334; 335; 338; 343; 344], К. Єжевський [516; 517; 519; 521], К. Лісецький [359; 380; 407; 564; 600; 601], Х. Радлінська [809], М. Гжегожевська [695]. У їхньому творчому доробку знайшло обґрунтування поняття «опіка над дітьми» (див. Додаток Н).

Вивчення і аналіз творчого доробку Ю. Бабіцького засвідчує, що центральна проблема його теоретичних розмірковувань – дитина, яка складає основу, є суб'єктом й об'єктом різноманітної опікунсько-виховної діяльності. Потреби дитини, на його думку, мають бути базовими для опіки, яку потрібно так організувати, аби допомогти, а не зашкодити їй.

У працях «Педагогіка занедбаної дитини» [337], «Про виховання» [335], «Сутність виховання» [331], «Форми соціальної опіки» [329] Ю. Бабіцький обґрунтував теоретичні основи опіки. Розмірковуючи над проблемами соціальної і державної опіки, обґрунтовуючи їхню педагогічну вартість,

Ю. Бабіцький підкреслював, що основною метою є задоволення найнеобхідніших потреб дитини. Засадами надання опіки дитині є: раннє і повне виявлення її потреб і відповідно до цього правильний добір форм і розмірів опіки; забезпечення опіки насамперед найближчим оточенням дитини й одночасно виховний вплив на дитину і середовище; використання таких форм опіки, які дають змогу дитині перебувати у природній сім'ї, а при потребі скеровувати її до опікунської інституції; соціальні служби (не добродійні) не повинні применшувати почуття особистої гідності, викликати почуття власної соціальної незатребуваності [759, с. 51].

Багаторічна діяльність Ю. Бабіцького у сфері опіки дала можливість виокремити та обґрунтувати чотири категорії опіки над дітьми: 1) повна опіка, яку надають інституційні форми або прийомні сім'ї; 2) часткова опіка у формі домашньої опіки, опікунських осередків, світлиць, денних ясел, йорданівських осередків, таборів і півтаборів; 3) матеріальна опіка; 4) моральна опіка. Повну опіку повинна отримувати занедбана опікунами дитина, яка не має нікого, хто міг би їй компенсувати відсутність батьків. У його розумінні «занедбана дитина» засвідчує про відсутність опіки взагалі – занедбаність, тобто відсутність належних умов для життя і розвитку дитини [330]. Сутність опіки й виховання полягає у тому, що опікунська установа має бути другим сімейним будинком, в якому створені належні моральні й матеріальні умови для виховання, які сприятимуть задоволенню найнеобхідніших потреб і соціальних можливостей, забезпечать психічний і фізичний розвиток.

А. Камінський поняття «опіка» трактує у вузькому і широкому значенні [541]. У вузькому значенні – це надання матеріальної і психологічної допомоги особам, на долю яких випали складні життєві випробування, нездатним задовольнити свої потреби, а також тим, хто не може власними силами зарадити собі в житті. У цьому контексті опіка має риси порятунку самотніх осіб, безнадійно хворих, uzалежнених, осіб із психічними захворюваннями тощо. У широкому розумінні опіка пов'язана з допомогою,

яку надають суспільству з метою попередження різного роду суспільної дезадаптації, дезінтеграції, відсутністю здоров'я тощо.

З. Домбровський і Ф. Кульпінський дають таке визначення: «Опіка – це необхідна активність її суб'єкта стосовно асиметрично залежного від нього об'єкта, яка полягає в постійному і незацікавленому задоволенні його специфічних потреб і компенсації обмеженої дієздатності (...)» [424, с. 193]. Допомога – категорія суспільної поведінки, яка має на меті поліпшення чиєїсь ситуації чи запобігання погіршенню даного стану [479, с. 623]:

Ця ідея знайшла обґрунтування у педагогічному доробку М. Гжегожевської – основоположниці спеціальної педагогіки й опіки над дітьми з особливими потребами. Дуже важливим моментом є соціальна адаптація дітей. Вона радила віддавати їх до виховних закладів тільки у тому випадку, якщо сімейне середовище становить для них небезпеку [477, с. 64].

В. Оконь розглядає опіку над дітьми як «різноманітні дії відповідних інституцій чи осіб з метою забезпечення щоденних потреб дітей, а також усестороннього розвитку їхньої особистості. [...] Опіка над дитиною – це система заходів, які проводять відповідні інституції чи особи з метою задоволення щоденних потреб дітей і усестороннього розвитку їх особистості» [740, с. 287]. До опікунських інституцій відносить сім'ю, дитячий будинок, ясла, дошкільний заклад, будинок дитини. Вони забезпечують повну опіку. До інституцій, які надають часткову опіку, належать світлиці, кімната для відпочинку, клуб, палац молоді та ін.

Взаємозв'язки й умови між опікою і педагогікою у Польщі визначають необхідність комплексного розвитку проблем виховання дітей-сиріт, опіки над дітьми. Основою зацікавлення сучасних педагогів означеною проблемою є залежність результату виховання від умов життя дитини. Ця залежність виразно показала суспільству користь виховання. Критика «милосердя» як методу опікунської діяльності, котра принижує дитину, а не усуває причину її злиднів, визначає мету опіки не з потреб дитини, а з вимог віри чи інших мотивів [751].

А. Кельм ототожнює поняття «опіка над дитиною» і «опікунсько-виховна діяльність», виокремлює загальні, конкретні і синтетичні поняття. До загальних понять належать опіка, загрозна ситуація, власні сили дитини, соціальна функція опіки, предмет опіки (дитина від народження до 18 років), суб'єкт опіки (дорослі, сім'я, опікунсько-виховні, органи територіального управління, суспільні організації), зміст опіки (засоби, дії). Значну увагу приділяє методиці опікунсько-виховної роботи як органічній частині опікунської педагогіки. Методика займається аналізом й організацією опікунсько-виховного процесу, підбирає методи і засоби виконання завдань з метою досягнення поставленої мети. До синтетичних понять належать опікунські потреби, система опікунського виховання, система опіки над дітьми, форми опіки, опікунська політика. До групи конкретних понять автор відносить вид загрозливої ситуації відносно чинника загрози, становище загрози (потенційне, очевидне), становище власних сил (відсутність усього, наявність в окресленому вимірі); вік дитини, соціальну (освітню) ситуацію, стан свідомості і можливостей; правовий статус дитини, мотиви діяльності, характер опіки (природний, формальний); вид використаних засобів, опікунського середовища, обсяг допомоги, тривалість догляду [570, с. 34].

Систему опіки над дітьми А. Кельм розглядає у глобальному й одиничному вимірі. У глобальному вимірі, який охоплює організаційно-правову базу і засади, обсяг соціальних потреб, напрями і форми опіки над дітьми, а також функціональну взаємопов'язаність, інституції, які займаються опікунською діяльністю і коло їх компетенцій, кадровий потенціал (освіта і професійний статус), система опіки над дітьми становить суттєву частину соціального забезпечення, охоплює три види взаємопов'язаних опікунських дій:

- загальні дії, спрямовані на підтримку сім'ї, щоб вона мала умови надавати опікунську допомогу як головний суб'єкт опіки;
- спеціальні дії, застосовані стосовно дитини разом із сім'єю і при її підтримці;

– пошук для дитини прийомного середовища опіки, зокрема, сімейного, а у випадку труднощів із його знаходженням і чітко обґрунтованих випадках – інституційного [761, с. 280–281].

В одиничному вимірі система опіки над дітьми трактується як система дій у сфері визначеної форми опіки над дітьми (система опіки у будинку дитини, світлиці, інтернаті), або також як визначена концепція опікунсько-виховної діяльності, найчастіше пов'язана з конкретною концепцією (система сиротинських гнізд К. Єжевського, виховні осередки К. Лісецького, Ю. Бабіцького, Я. Корчака, А. Макаренка та ін.) [761, с. 279].

Опіка є багатосторонньою діяльністю як щодо тривалості, так і вибору засобів та дій, що забезпечують виконання ними функцій. Головною метою є доведення дитини до самостійності, а це цілий процес від початку надання опіки до її припинення. Цей процес не може залежати від органів, які мають матеріальні засоби. Опіку трактують у двох (вузькому і широкому) значеннях. Різниця торкається основних засад: мети, групи адресатів, теорії і методики виховної роботи, інституцій. На практиці опіка в широкому розумінні виступає поруч з вихованням. Часто вживаються терміни «виховна опіка», «опікунське виховання», «опікунсько-виховна діяльність» для означення взаємозв'язку.

У вузькому значенні опіка, зазначає Я. Мацяшкова, адресована вузькому колу осіб, часто з групи суспільних патологій; має спеціалізовані інституції, які реалізують ресоціалізаційні, реабілітаційні, компенсуючі завдання (установи для дітей з особливими потребами, будинки дитини, будинок матері і дитини, будинки для престарілих, спеціалізовані заклади для лікування наркоманії і алкоголізму); конкретні методи практичної роботи; теорію діяльності, спрямовану на порятунок. У широкому значенні поняття «опіка» адресоване всьому суспільству; має спеціалізовані інституції (будинки культури, школи, лікувальні установи, дошкільні заклади, палаци культури, спортивні майданчики тощо); має конкретні методи практичної роботи; є складовою теорією з проблематики широко трактованої теорії і методики

виховання, теорією діяльності, спрямованою на розвиток людини. Тракткування опіки у широкому значенні дає можливість окреслити її основне завдання – сприяння розвитку особистості незалежно від віку [691, с. 38].

Як дії дорослих осіб з метою забезпечення дітям почуття безпеки й умов для природного фізичного і психічного розвитку трактує поняття «опіка над дитиною» Ч. Купісевич. Опіка над дитиною може мати правовий, виховний та оздоровчий характер [642]. Опіка має свою специфіку, яка відрізняє її від допомоги, підтримки, консультування, виховання та інших процесів, кожен з яких власними засобами й методами сприяє формуванню і розвитку особистості, нормалізації її психологічного стану і соціальної ситуації, налагодженню стосунків з оточенням, соціалізації, соціальній реадаптації й реінтеграції в соціумі.

Дуже часто в науково-педагогічній літературі поруч з поняттям «опіка» (або навіть замість нього) використовують інший термін – «допомога». Однак насправді ці поняття не є взаємно замінними і абсолютно тотожними, оскільки з точки зору опікунської педагогіки між ними існують певні відмінності. Так, якщо опіка була визначена як система дій, спрямованих на досягнення якоїсь мети, результату, то «допомога (в загальному сенсі) є засобом, яким послуговується опікун у процесі реалізації визначених потреб індивіда» [421, с. 65].

Категорія опіки в опікунській педагогіці Польщі розглядається як соціально-педагогічне явище, яке може проявлятися у різних формах. А. Кельм виділяє повну і часткову опіку. Повна опіка – коли підопічні перебувають цілодобово під наглядом їхніх опікунів (наприклад, у будинку дитини, дитячому будинку, прийомній сім'ї тощо). Часткова опіка – коли ними лише частково опікуються в певних типах інституцій (наприклад, світлиця, дитячий садок, школа та ін.) [563, с. 28]. Форми опіки можна виділити за іншим критерієм, який відображає суб'єкт опіки, наприклад: сімейна опіка, інституційна опіка.

Існують й інші типології опіки як соціально-педагогічного явища, наприклад, залежно від сфери, в якій задовольняються потреби підопічних. З. Домбровський виокремлює такі категорії опіки: сімейна, соціальна, медична, релігійна, моральна, правова, виховна, економічна [420, с. 112].

У контексті нашого дослідження варто зупинитися на дефініції «дітисироти». Дефініцію «сирітство» В. Оконь визначає як стан, в якому дитина позбавлена батьків, коли обоє батьків не живуть, дитина є сиротою, коли є один з батьків – напівсиротою [740, с. 369]. Б. Матияс підкреслює, що розуміння поняття «сирітство» – дуже еластичне і неоднозначне. Явище сирітства становить одну з основних проблем опіки над дитиною, і має давню історію [705, с. 725].

Проблема опіки над дітьми-сиротами у польській педагогіці знайшла висвітлення у наукових розвідках С. Бадора [350; 351], А. Кельм [563], Д. Мажец [346], Б. Матияс [705], А. Мацяж [678; 680; 781; 683], Я. Рачковська [802] та ін. Ситуація осиротілої дитини залежить від таких чинників: віку, коли вона стає соціальною сиротою; пережитих нею психічних травм; перебігу процесу розлучення дитини із сім'єю; якості підтримуваних контактів із сім'єю; виховної цінності нового середовища, у якому перебуває дитина після розлучення із сім'єю [731].

Вивчення й аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що упродовж XX ст. категорія сирітства змінювалася. Спочатку сиротою вважали дитину, позбавлену опіки у випадку смерті батьків. Якщо батьки не займалися вихованням дитини, залишали її, то її вважали занедбаною. З метою визначення ситуації дітей у педагогічній літературі розрізняють два види сирітства: природне і соціальне. А. Шимборська природне сирітство трактує як життєву ситуацію дитини (молодого хлопця або молодої дівчини), що втратила батьків у випадку їх смерті [911, с. 13]. Таку думку поділяють й інші автори (С. Козак [625], Я. Мацяшкова [691], Г. Філіпчук [454], М. Шюттерли-Фіта [864]), що є свідченням однозначного розуміння поняття «природне сирітство» у соціальній педагогіці. Обидва різновиди сирітства

виступають причиною труднощів у вихованні дітей: у першому випадку завданням виховних інституцій є компенсація відсутності сім'ї; у другому – заміна негативних впливів середовища загальноприйнятими з точки зору виховання.

Категорія «соціальне сирітство» трактується по-різному. Соціальне сирітство є неоднозначним терміном, що не має точного і вичерпного визначення. А. Шимборська виокремлює два значення цієї категорії. У ширшому значенні – явище соціального сирітства настає тоді, коли дитина насправді позбавлена природної опіки, але залишається формально під опікою родичів; у вузькому значенні – під соціальним сирітством розуміються такі ситуації, в яких бракує опіки і виховних дій зі сторони живих батьків, пов'язані з відсутністю контактів або недостатніх контактів між дитиною і батьками [911]. За твердженням Б. Матияс, першу спробу аналізу соціального сирітства зроблено у дослідженнях А. Шимборської [705, с. 725].

Проблема соціального сирітства виникає тоді, коли батьки дитини живуть, але із різних причин (алкоголізм, недостатність виховання, аморальність) не виконують своїх функцій, не займаються вихованням дітей. До основних елементів соціального сирітства науковці відносять відсутність батьківської опіки, довготривале перебування дитини в іншому середовищі, ніж помешкання її батьків, поєднане із відсутністю контактів чи недостатніх контактів між дітьми і батьками [911, с. 15].

С. Козак трактує поняття «соціальне сирітство» як явище відсутності батьківської опіки, що виникає в основному через розлад у функціонуванні сім'ї: відсутність піклування про дитину, злочинність і аморальність батьків, алкоголізм і суттєві помилки у вихованні [625, с. 5]. Е. Маринович-Гетка під цим поняттям розуміє занедбання дітей природними батьками через суспільні причини, зокрема, розлад соціально-виховних процесів у сім'ї [697]. Соціальне сирітство може мати три форми: явну (відкриту), приховану, вторинну. Явним сирітство виступає тоді, коли дитина, не маючи гарантованої належної опіки виховання у результаті патології сім'ї, залишається

відокремленою від неї. Цей вид сирітства може бути компенсований забезпеченням дитині прийомного середовища (приймна сім'я, сімейний будинок дитини, усиновлення).

Поняття «соціальне сирітство» охоплює різноманітні, складні емоційні і суспільні ситуації. Важливою рисою сучасної системи опіки над дітьми є необхідність її гарантування дітям і молоді, які з різних причин позбавлені опіки, хоча мають батьків. Якщо у цей період не будуть дотримані основні умови, необхідні для психічного розвитку і здоров'я, їх усунення у зрілому віці майже неможливе [675, с. 97].

У педагогічній літературі можна знайти класифікацію видів та рівнів соціального сирітства. А. Шимборська, беручи за критерій своєї класифікації частотність контактів дітей, охоплених інституційною опікою, із своїми природними батьками, вирізняє три рівні соціального сирітства: найвищий, середній, найнижчий [911, с. 15]. Найвищий рівень соціального сирітства – це повне відчуження, тобто повна відсутність контактів з власними батьками. Середній – це коли контакти між батьками та дитиною не були повністю розірвані, однак вони зустрічаються досить рідко, у необмежених і нерівномірних проміжках часу. Найнижчий – характеризується тим, що батьки в міру можливостей регулярно відвідують своїх дітей у притулку, або запрошують їх додому, іноді купують їм якісь дрібниці.

А. Тинельський виділяє чотири типи соціального сирітства, критерієм яких є джерело сирітства:

1. Правове соціальне сирітство, яке настає внаслідок рішення суду.
2. Випадкове соціальне сирітство є результатом тимчасової ситуації, причиною якої може бути хвороба, перебування батьків у лікарні чи санаторії.
3. Соціальне сирітство, що є результатом дезорганізації сім'ї.
4. Емоційне сирітство, яке виникає у результаті відчуження дитини. Дитина проживає спільно із батьками, які можуть задовольняти її матеріальні потреби, але не задовольняють емоційних потреб [931, с. 32–33]. Його

характерними елементами є почуття відсутності емоційного схвалення у сім'ї і розуміння батьками, самотності у сім'ї [681, с. 243].

М. Бальцерек [359; 360], І. Юндзілл [524; 525], М. Якубовський [500; 502], З. Домбровський [421; 424; 977] пропонують використовувати інші поняття, які описують сирітство, наприклад, «власне сирітство», «природне сирітство», «сімейне сирітство», «сімейно-патологічне сирітство».

Аналізуючи проблему сирітства загалом, можна зауважити певну динаміку цього явища і його причини. Після Першої і Другої світових воєн значною мірою домінувало природне сирітство, яке було результатом воєнних дій, знищення у концтаборах мільйонів людей. У повоєнний період ситуація починає змінюватися, однак це явище можна відстежити на статистичних даних дітей, які перебували у будинках дитини. У 1947 р. було 54,4 % природних сиріт, 37,8 % – півсиріт і 7,7 % – дітей, котрі мали батьків, у 1958 р. відповідно – 28,2 %, 44,7 % і 27,1 % [563, с. 166]. Зменшення з року в рік у будинках дитини кількості природних сиріт є очевидним процесом, адже осиротілі під час війни діти стали повнолітніми і самостійними. Тривожним є зростання соціальних сиріт: у 1970 році 10,6 % вихованців будинку дитини – це природні сироти, 37,6 % півсироти і 51,8 % – діти, що мають батьків [625, с. 17].

Сучасне природне сирітство залишилося значною мірою знівельованим явищем соціального сирітства. Цей факт є, з одного боку, проявом соціальної патології, а з іншого – створює потребу динамічного і дієвого розвитку різних форм прийомної опіки.

У педагогічній літературі трапляються поняття «психологічне сирітство» (А. Шимборська) для визначення ситуації, в якій дитина не є повністю занедбана чи відкинута батьками, але вважає, що є саме так, і відчуває це дуже болісно [911, с. 16]; «духовне сирітство» (Х. Цудак), під яким розуміють пізнішу реакцію дитини на незадоволення батьками їхньої потреби любові, розладу почуттєвого зв'язку, прийняття і порозуміння у стосунках між батьками і дітьми. Духовне сирітство може виступати

одночасно соціальним і природним. Це підтверджує проведене Х. Цудаком дослідження ступеня задоволення потреб у дітей з почуттям духовного сирітства. Серед досліджуваних осіб (168 хлопців і 132 дівчинки) аж 27,2 % матерів і 47,8 % батьків ніколи не виявляли любові, 38,9 % матерів і 62,7 % батьків не задовольняли потреби взаємодії зі своєю дитиною. Більше 39,0 % матерів і 41,2 % батьків проявляли байдужість до успіхів і досягнень дитини, що пов'язується із незадоволенням потреби схвалення [408, с. 91]. Незадоволення відчутних потреб дитини сприяє виникненню розладів у емоційній і характерологічній сферах, а також ускладнює формування суспільно необхідної поведінки.

С. Козак [625], Я. Мацяшкова [691], Х. Філіпчук [454], М. Шюттерли-Фіта [864] виокремлюють макро- і мікросуспільні причини соціального сирітства. До першої групи причин можна віднести загальну суспільно-політичну ситуацію у світі. Невпевненість у завтрашньому дні, суспільний неспокій, загроза конфліктів на міжнародній арені сприяє виникненню підстав для зневіри у сенсі життя, послабленню відповідальності людей [691, с. 91]. До цього варто додати соціально-економічні і демографічні зміни, що зумовили трансформацію суспільного устрою. Модифікації підлягає модель сімейного життя, зумовлена професійною активністю жінок, та розпад великих сімей, сумісне проживання малих сімей з двох поколінь на користь малих родин.

Мікросоціальні причини, що є похідними від макросоціальних, впливають на появу соціального сирітства, спричиненого неправильним функціонуванням сім'ї як основного виховного середовища. Ці причини можуть бути різними, починаючи від недостатнього задоволення емоційної, виховної та опікунської сфер дитини аж до нехтування актуальними потребами, сімейними обов'язками і перекладання відповідальності за долю дитини на позасімейні опікунські інституції [691, с. 91].

Причиною соціального сирітства може бути довготривале безробіття батьків. Бідність, конфлікти не створюють особливого клімату для

усестороннього розвитку дітей, ширших зацікавлень, формування позитивної системи цінностей, взірців і норм поведінки [772, с. 378].

Найбільш відчутні наслідки отримують багатодітні сім'ї. Безробіття є одним з невід'ємних елементів кожного ринкового господарства, його розміри перевершили очікування, а особливо тих людей, котрі до цього почувалися зовсім безпечно і враз залишилися без роботи, поповнили лави безробітних [909, с. 174–175]. Обмеження фінансових доходів до сімейного бюджету особливо помітні тоді, коли йдеться про користування послугами освітніх установ – навчальних, культурних, опікунсько-виховних. Часто діти не беруть участі у різноманітних суспільно-розвивальних заняттях [498, с. 37].

Особливо суттєвою причиною почуття сирітства дитиною є патологічні сім'ї. У сім'ях з проблемою алкоголізму важко дитині себе сприйняти і позитивно ототожнити. Тут усі мають претензії до самих себе і навпаки, кожен до іншого. Емоційна атмосфера сім'ї алкоголіків пов'язана із соромом, жалем, злістю, страхом, почуттям вини і кривди [653, с. 102]. Усі зусилля батька, іноді батьків, концентруються в основному на здобутті засобів для купівлі чергової порції алкоголю, а сором – вже тільки крок до іншої патології, яка є внутрішньосімейним насиллям. Набирає вона різних форм: фізичного, психічного насилля, неохайності, сексуального використання. Часто причиною насилля, занедбаності дітей є незнання батьками потреб дитини і можливостей їх задоволення, а також наслідком соціально-економічних і фінансових труднощів сім'ї.

Отже, різні підходи до класифікації соціального сирітства дають підстави стверджувати, що у соціальному сирітстві велике значення, крім об'єктивних (занедбання дитини, вигнання з дому), мають суб'єктивні чинники (переконаність, впевненість дитини у тому, що не може розраховувати на батьківську любов і належну опіку). Сучасне природне сирітство залишилося значною мірою знівельоване явищем соціального сирітства. Цей факт є, з одного боку, проявом соціальної патології, а з іншого – створює потребу динамічного і дієвого розвитку різних форм прийомної

опіки. Взаємозв'язки й умови між опікою, її формами і видами та педагогікою у Польщі визначають необхідність комплексного розвитку проблем виховання дітей-сиріт, опіки над дітьми.

Вихідним моментом трактування дефініції «опіка» є аналіз потреб дитини у глобальному контексті, що охоплює ситуації загалом й умови, в яких перебуває дитина. У контексті нашого дослідження найбільш вдалим є визначення опікунської педагогіки Г. Гаєвською, яка вважає її наукою про опікунсько-виховну діяльність, спрямовану на задоволення і регулювання (через інших людей, зокрема дорослих) потреб дітей, оскільки вони самі цього зробити не можуть або не зуміють [464, с. 52].

Дитина, проблеми дитинства – центральна ідея творів Я. Корчака («Моменти виховання», «Право дитини на повагу», «Правила життя», «Коли я знову стану маленьким», «Школа життя», «Як любити дитину»). Дитина не буде, а вже є людиною. У своїх роздумах на тему виховання дітей доходить висновку, що педагогіка – наука не про дитину, а про людину. Це педагогічне кредо Я. Корчака, який володів надзвичайним умінням проникати у ментальність дитини, бути з нею у безперервному діалозі. «Дитина, – зазначав Я. Корчак, – є не доброю і не злою, душа її є чистим полем, що очікує засіву. Сійте здорові зерна!» [608, с. 15]. Дитині і дитинству він надав статус суб'єкта. Дитина – партнер дорослого, у спільному діалозі творять міжлюдські стосунки, що базуються на повазі прав дитини, активному взаємному послууху і навчанні.

Гуманістично спрямована виховна концепція Я. Корчака охоплює ґрунтовні проблеми педагогіки, висвітлює широке значення опіки над дітьми, організацію її життя у такий спосіб, щоб кожна деталь сприяла задоволенню найважливіших фізичних і психологічних потреб дитини, зміцненню здоров'я та доброго самопочуття, забезпеченню можливості її самореалізації і самовдосконалення [81, с. 273–274].

Потреби дитини є визначником і об'єктом визначення сутності соціальної опіки у Ю. Бабіцького [338, с. 42]. Змістом опікунської діяльності

він вважає забезпечення дитині постійних умов екзистенції й розвитку її потенціалу, а функцією – підготовку до самостійного життя. Ці властивості відповідають реальній моделі опіки над дітьми і молоддю. Задоволення потреб передбачає їх безперервність. Ю. Бабіцький окреслив соціальну опіку, теорію міжлюдської опіки винятково через потреби дитини і її природне право на природні умови дорослішання.

Найкращі умови для психічного і фізичного розвитку дитини створюють батьки і найближчі родичі [759, с. 195–196]. Виходячи з тогочасних фактів кривдження, використання дітей і знущання над ними у прийомних сім'ях, Ю. Бабіцький уважав, що інституційна опіка у цьому контексті є для дитини кращою. Завданнями соціальної опіки над дитиною є турбота про занедбаних дітей, які з різних причин не мають природної опіки, про дітей, які мають батьків, але вони не забезпечують їм нормального психофізичного і морального розвитку [336].

Опікунські установи – це інституції, які забезпечують занедбаній дитині житло, харчування, одяг, можливість навчатися, і все, що потрібно для фізичного та психічного розвитку, аж до досягнення повноліття [333, с. 48]. Така установа повинна бути другим сімейним будинком для дитини-сироти, у їхню діяльність потрібно внести низку змін і зробити з них осередки, які сприятимуть розвитку підопічних. Досягнути цього можна лише за умови, якщо опікунські установи будуть забезпечені коштами; матимуть підготовлені кваліфіковані кадри; їхні керівники правильно і чітко розумітимуть своє суспільне і педагогічне призначення; буде ефективною внутрішня організація виховного процесу; в основі виховання лежатиме установка на добро дитини як майбутнього члена суспільства і громадянина [333, с. 55].

В опікунській педагогіці ключовою категорією є потреби дитини. Потреба – це стан, в якому особа відчуває бажання заповнити якусь прогалину, наприклад, у забезпеченні умов життя, його якості, у досягненні соціального статусу тощо [740, с. 321]. Потреби дитинства – своєрідні особистісні характеристики дітей (у розумінні дитинства до 18 років),

вроджені і набуті, задоволення яких обумовлює якість життя, усесторонній розвиток, пристосування до людського світу і знаходження у ньому свого місця [423, с. 453]. Загальні потреби властиві усім людям. Потреби дитини – складова сфери людських потреб, класифікація яких є досить різноманітною [112, с. 15–16]. Ієрархічна модель класифікації потреб А. Маслоу, яка також використовується і польськими педагогами, охоплює п'ять категорій: фізіологічні потреби; потреби безпеки; соціальні потреби; потреби в повазі; потреби самовираження [182, с. 190–192].

У педагогічній теорії існують різні класифікації опікунських потреб (Г. Гаєвська [464], Г. Мушинський [719], К. Обуховський [732], М. Тишкова [934] та ін.). Класифікація потреб дитинства, зроблена М. Тишковою, визнає таку послідовність: прив'язаність, розумова і суспільно-чутлива стимуляція, стабільність оточення, зростання і розвиток, значення і важливість, предметної (ігрової) активності у середовищі, підтримка, взірць; партнерські відносини; почуття власної тотожності і цінності; експериментування при виконанні різноманітних соціальних ролей [934, с. 194–195].

Модель опікунської педагогіки, проблеми задоволення потреб дитини знайшли відображення у публікаціях С. Бадори [351], Г. Гаєвської [464], З. Домбровського [421], А. Кельма [570], Я. Мацяшкової [691], Д. Мажец [354], Б. Чередрецької [413] та ін.

На нашу думку, заслуговує на детальний аналіз класифікація опікунських потреб А. Кельма, в основу якої покладено основне середовище опіки й виховання та властивостей організму дитини. Їх педагог об'єднує у чотири групи:

- а) потреби, що виникають із засад функціонування сім'ї;
- б) потреби, пов'язані з діяльністю школи;
- в) потреби, пов'язані з активністю дитини за місцем проживання;
- г) потреби, що виникають із властивостей організму дитини [570, с. 59].

Щодо першої групи потреб, що виникають із засад функціонування сім'ї і впливають на задоволення потреб дитини, педагог виокремлює такі чинники:

1) позбавлення опіки: повне природне сирітство або неповне; соціальне сирітство; відсутність опіки на певний термін у випадку хвороби батьків, їх виїзду чи інших випадкових подій;

2) відсутність матеріальних ресурсів;

3) відсутність належної опіки у зв'язку з професійною діяльністю обох батьків;

4) функціональний розлад сім'ї.

Другу групу джерел складають потреби, пов'язані з діяльністю школи.

Це:

1) особиста безпека дитини: дорогою до школи, під час шкільних занять; під час рекреаційної перерви;

2) шкільні невдачі, які зумовлені: індивідуальними особливостями дитини; недоцільною організацією життя дитини у сім'ї і відсутністю відповідних умов до навчання вдома; недостатньою діяльністю школи;

3) ускладнений доступ до середньої школи: відстань школи від місця проживання дитини; відсутність матеріальних засобів на оплату сім'єю перебування дитини в інтернаті чи гуртожитку [570, с. 60].

Третю групу потреб, пов'язаних з активністю дитини у середовищі, складають:

1) потреба в індивідуальній активності: обмеження корисної самостійності дитини у грі, навчанні і дорослому житті; відсутність турботи про розвиток і задоволення зацікавлень дитини; недостатня або шкідлива опіка над талановитою дитиною;

2) потреба соціальних контактів: відсутність або невміння налагоджувати дружні або приятельські контакти; шкідливі дружні контакти; виховні труднощі (лінивість, брехня, агресивність, заздрість, непослух);

3) потреба соціальної корисності: егоїзм і небажання співпрацювати; споживацьке ставлення, соціальна дезадаптація (у тому числі, хуліганство, підліткова злочинність) [570, с. 60].

Четверта група передбачає задоволення потреб дітей з особливими потребами, які зумовлені властивостями організму дитини, а саме:

1) фізичні вади: каліцтво; різні порушення опорно-рухового апарату; особливості розвитку і мікропошкодження;

2) порушення слуху (глухі, глухонімі), зору (сліпі, слабозорі), інтелекту (різного ступеня);

3) небезпека для здоров'я: незадовільний стан домашньої гігієни і шкідливий спосіб життя дитини; поганий стан здоров'я; хвороби, які вимагають постійної медичної опіки; епідемічні захворювання [570, с. 61].

Опікун та опікунська установа повинні вивчити ситуацію дитини детально і загалом, згодом вибрати відповідну форму надання їй опіки. Нагромаджений досвід дав підставу А. Кельму виокремити два цикли діяльності у справі забезпечення опіки самотній дитині – діагностичний і реалізаційний.

Діагностичний цикл охоплює чотири етапи: сигналізацію потреби опіки, визнання потреби опіки, кваліфікація потреби опіки, застосування відповідної до прийнятого рішення форми опіки. З останнім етапом настає реалізаційний цикл, розрахований на виконання завдань для досягнення мети опіки. Повна опіка має глобальний характер і охоплює період від прийняття дитини до інституції до її виходу у самостійне життя. Цей цикл охоплює такі етапи: включення дитини до життя у новому для неї середовищі; реалізація періодичних завдань, які охоплюють підготовку дитини до самостійного життя у суспільстві відповідно до її віку, здібностей і рівня освіти; період безпосередньої самостійності зі складними до розв'язання житловими проблемами і працевлаштуванням; необхідна підтримка на початку самостійного життя [570, с. 62].

На практиці не завжди мають місце усі вище перелічені етапи. Опікунські дії можуть завершитися раніше, залежно від оцінки ситуації дитини, її загрозливого стану, можливостей знаходження розв'язку самою дитиною, найближчими родичами тощо.

До групи методичних понять А. Кельм відносить опікунські потреби, систему опікунського виховання, систему опіки над дітьми, форми опіки, політику у сфері опіки. Методику опікунсько-виховної роботи трактує як органічну частину опікунської педагогіки. Методика займається аналізом й організацією опікунсько-виховної роботи, добором методів і засобів виконання завдань. Методика спрямована на пошук відповіді на питання: як діяти в опіці над дитиною, щоб досягнути поставленої мети. Дещо у вужчому розумінні, опікунська педагогіка – це наука про функції, завдання, засади, форми і методи опікунсько-виховної діяльності. Підкреслюючи окремішність і специфічність опікунської педагогіки, обґрунтовує її взаємозв'язок із загальною педагогікою, теорією виховання, соціальною педагогікою (спільне поле пізнання, але врахування інших аспектів), спеціальною педагогікою (спільний фрагмент предмету – опіка над дітьми з особливими потребами), психологією (тематичне заглиблення, зокрема у галузі теорії людських потреб, їх задоволення, регулювання) [424, с. 108–109].

Узагальнюючи доробок польських педагогів, можна стверджувати, що для задоволення потреб дитини потрібні одночасно опікунська, виховна і дидактична діяльність. Завдання опікуна полягає у знаходженні засобів для задоволення матеріальних і духовних потреб, особистих зв'язків тощо, у складних життєвих ситуаціях, коли дитина самостійними зусиллями не в змозі здобути чи використати ці засоби. Виховання має спрямувати розвиток або способи задоволення потреб дитини у відповідне русло. Характер і масштаб виховної дії залежать від властивості потреби, віку дитини, її соціального досвіду. Виховання окреслює традиційні, національні взірці задоволення фізичних і психологічних потреб, пов'язаних із властивостями організму. Щодо задоволення соціальних і культурних потреб, пов'язаних з функціонуванням суспільства, виховання має прищепити ці потреби дитині так, аби вона визнала їх своїми.

На основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що в опікунській педагогіці Польщі теорія міжлюдської опіки трактується у

контексті задоволення відповідних потреб дитини. У педагогічній теорії існують різні класифікації потреб. Найбільш поширеною є класифікація потреб дитини відповідно до основних сфер її розвитку, до основного середовища опіки й виховання та властивостей її організму. Забезпечення опіки самотній дитині проходить два цикли – діагностичний і реалізаційний, кожен з них має певні етапи. Основним індикатором якості життя дитини (підопічного) є її задоволення життям.

3.3 Теорія міжлюдської опіки. Теорія і практика опікунського виховання

Опіка у житті людини є багатоаспектною ділянкою міжлюдської і соціальної діяльності, визначає поведінку, спосіб життя, його якість і розвиток. Публікації з теорії міжлюдської опіки, теорії виховання через опіку (виховних аспектів опіки), теорії опікунського виховання (опікунських аспектів виховання) є складовими елементами опікунської педагогіки (педагогіки опіки), які тісно взаємопов'язані.

Теорія міжлюдської опіки обґрунтована З. Домбровським. Під поняттям «міжлюдська опіка» автор розуміє діяльність, активність опікуна (одиниці, групи опікунів), спрямовану на задоволення понадсуб'єктних потреб підопічного, яка здійснюється у межах опікунських відносин і набирає характеру постійної самовідданої діяльності, заснованої на відповідальності опікуна за підопічного. Понадсуб'єктні потреби – це людські потреби (першочергові і вторинні), які підопічні не в змозі (тимчасово чи постійно, частково чи повно) самотійно задовольнити і регулювати, і які у цьому сенсі стоять вище їх суб'єктних можливостей. До чинників, які породжують міжлюдську опіку, автор відносить: визначену нездатність (спадкову, вроджену, набуту) до відносно самостійного життя (самозаспокоєння потреб); остаточну необхідність збереження людського життя в одиничному і високоякісному вимірі, а також у генетичному розвитку; асиметрична

залежність вище перелічених категорій від категорії «люди» (інституції), що володіють можливостями компенсувати нездатність опікунською активністю; понадсуб'єктні потреби [424, с. 111].

Масштаб міжлюдської опіки можна і потрібно розглядати у межах задоволення відповідних потреб дитини. На практиці рівень задоволення потреб дитини є різним і може досягати таких рівнів: депривації, можливого рівня витримки недоліків, амбівалентції, оптимальності і максимальної межі. Простір між депривацією і допустимим максимумом є масштабом опіки відповідно до прийнятого критерію, при тому що нижня межа може означати радше недоліки опіки або повністю її занепад. Трактуювання опіки відповідно до критерію її ефективності (функції) означає насправді те, що вимірюємо її за допомогою трьох змінних:

- а) диспонованими опікуном об'єктами потреб підопічного;
- б) його опікунські дії, достатні для підопічного, його психологічної, біологічної, соціальної структури;
- в) чи і якою мірою задовольняються його потреби [420, с. 108].

3. Домбровський особливу увагу звертає на опіку у процесі дорослішання дитини – життєвої самостійності. Важливими елементами цього процесу є: поступовий перехід догляду у стандартні, звичайні дії, зміна асиметричної, об'єктивної залежності між опікуном і дитиною на поступово симетричну, збільшуються масштаб і ступінь самостійності, життєва незалежність дитини; виступає модифікація потреб дитини; поволі змінюється свідомість підопічного щодо його ролі і позиції стосовно опікуна; опікунські дії поступово переходять у підтримку; інтенсивна допомога зменшується і набуває епізодичного, обмеженого характеру, трансформуючись у нагляд [423, с. 458].

Теорія людських потреб, їх діагностика, задоволення, регулювання, а також нездатність і перешкоди їх самостійного задоволення становить важливу частину теорії міжлюдської опіки. Своєрідний досвід розв'язання

потреб дитини, нагромаджений теоретичний масив знання про опіку дитини викликає інтерес і може бути корисним для українського освітнього простору.

Потреба емоційної приналежності (афіляції) – це найсуттєвіша психічна проблема дитини, позбавленої сім'ї [413, с. 63]. Прийняті спроби широко відомої компенсації відсутності сім'ї і надолуження запізненого розвитку дитини як наслідку позбавлення сім'ї, становить основну засаду виховання. Найважливішою передумовою профілактичних і компенсаційних дій у системі опіки та виховання є гарантування дитині оптимального розвитку. Для цього вся діяльність відповідних інституцій та організацій може бути дієвою лише тоді, коли буде спиратися на ретельний аналіз сімейної ситуації дитини, аналіз її внутрішньо сімейного стану та розуміння причин патології сім'ї.

Опіка пов'язана з іншими видами діяльності, зокрема з вихованням, медициною, гігієною, організацією суспільного життя. Опіка створює умови для виховної діяльності, а виховання надає опіці методи, які забезпечують активність і самостійність особистості. Потреба опіки виникає тоді, коли людина має справу з некорисними для неї поняттями (психічні захворювання, фізичні недуги і виснаження та ін.). З огляду на цей складний механізм інтеграції впливів, у теорії опіки виник термін «опікунське виховання».

Опікунське виховання – це формування в індивідів таких форм емоційної та практичної активності (так званих рис поведінки), завдяки яким при неможливості задоволення ними певної потреби, формуються відхилення у розвитку особистості; стимулювання позитивних змін в особистості, яка вже характеризується певними емоційно-мотиваційними відхиленнями [421, с. 20]. Ці зміни повинні стосуватися невідповідних (асоціальних чи антисоціальних) ціннісних орієнтацій особистості, які були сформовані у процесі її розвитку з огляду на те, що вона не могла належним чином реалізувати свої потреби. Результатом таких позитивних змін повинна стати зміна ставлення цієї особистості до інших людей з її соціального оточення.

У педагогічній теорії обґрунтовано принципи опікунського виховання. І. Юндзілл визначає їх як закономірності, які визначають цінності виховної

опіки дітей і молоді. Це – індивідуалізація у задоволенні потреб, виховний характер опіки, належне використання засобів, оптимізація умов для розвитку дитини, справедливість у задоволенні потреб, співпраця у задоволенні потреб з усіма виховними осередками, перебування дитини, наскільки це можливо, у природному середовищі, правильне розуміння потреб дітей і молоді [524, с. 101]. Заслуговує на увагу класифікація принципів З. Домбровського: принцип справедливої опіки; принцип оптимізації опіки; принцип активності дітей у задоволенні їхніх потреб; принцип виховної опіки; принцип виховної дії на потреби; принцип поєднання належних опікунських послуг з вимогами [421, с. 20–21].

Методами опікунсько-виховної діяльності є: особистий вплив, ситуаційний вплив, соціальний вплив, управління самовихованням, методи захисту, які поєднують і формують емоційну сферу дитини, індивідуального випадку, групової роботи, впливу середовища, методи опікунського виховання [538, с. 20–21].

У цьому контексті заслуговує на увагу теорія середовища А. Камінського. Інституційні форми опіки, оцінка переваг і небезпеки відкритого середовища; категорії виховного середовища, завдання опікунської та соціальної роботи, аналіз їх виховних функцій; концепція соціально-виховної профілактики; ціннісні засади виховання і виховної взаємодії, що провідною ідеєю педагогічної і харцерської діяльності декларують гуманізм, займають особливе місце у творчому доробку педагога [545].

А. Камінський репрезентує розв’язання опікунсько-виховних і культурно-освітніх проблем опіки над дітьми, що є життєдайним джерелом для українського соціуму. Незмінно важливий чинник – група однолітків. Якщо навіть існують приписи процесу виховання, то вони торкаються життя групи, а не виховних дій. Група сприяє розвитку молодій людині, і якщо вона стає лідером, то зможе допомогти групі, віддаючи їй те, що взяла від неї для власного розвитку. Для педагогічної теорії особливе значення має виховний

аспект «малої групи»; концепція вільного часу й соціально-виховний аналіз цієї проблематики.

Немає чіткого розмежування між опікунською і виховною діяльністю. Я. Мацяшкова зазначає, що можна виокремити багато дій, які мають чітко визначений опікунський характер, наприклад, задоволення основних потреб у сфері харчування, одягу, здоров'я тощо. Скерування дитини до світлиці є опікунською діяльністю, її перебування у ній має опікунський і виховний характер. Дитина під керівництвом вихователя реалізує різноманітні завдання, пов'язані зі способом проведення вільного часу, завданнями самоосвітньої роботи, вчиться правил поведінки і суспільного співжиття. Це – виховні завдання, але вихователь, який проводить інструктаж, пояснює, радить, реалізуючи у такий спосіб одночасно опікунські завдання. Поняття «опіка» містить не тільки забезпечення умов (доступ до освітніх і культурних цінностей), але й інструктаж, як отримати з них найбільшу користь. Інструктаж характерний для різних аспектів життя, пов'язаний зі способом задоволення життєвих потреб особи, є діяльністю, яка поєднує опіку і виховання для досягнення спільної мети [686, с. 202].

До найважливіших елементів опікунсько-виховної системи належать організаційні форми опіки над дітьми, якість їх функціонування пов'язана як із задоволенням потреб особистості, так і з очікуваннями суспільства, вираженими у виховних цілях. Х. Радлінська стверджує, що у всіх опікунських діях здійснюється виховання, сутність якого полягає у сприянні розвитку, навчанні мистецтва пошуку і вибору цінностей, з яких можна створити інструмент власної праці, збагачуючи знання, удосконалюючи уміння управління собою і виконуючи роботу [809, с. 324–325]. Опіка, реалізуючи свої функції, створює кращі умови для виховного процесу, а виховання надає опіці методи, які уможливлюють активізацію, розширення прав і можливостей вихованців. У вихованні важко обійтися без опіки, яка створює необхідні умови для виховного процесу.

Опікунська діяльність не обмежується лише виконанням матеріальних благ, а включає в себе психологічно-емоційну допомогу. Під опікою Я. Мацяшкова розуміє створення сприятливих умов для існування і розвитку дитини, усестороннє формування її особистості, а метою опікунської діяльності як сукупності спеціальних завдань і дій, визначає забезпечення умов цього розвитку [686, с. 203]. Опіка та виховання – настільки взаємопов’язані, що можна говорити тільки про опікунсько-виховну діяльність.

Іншим педагогічним процесом, який дуже тісно, фактично найбільшою мірою пов’язаний з опікою, але з нею не тотожний, є виховання (див. Додаток П). Опіка має передусім задовольняти потреби дитини задля збереження її життя, зміцнення фізичного і психічного здоров’я, створення належних умов для нормального розвитку, соціалізації та соціальної адаптації, а завдання виховання – формувати такі риси характеру, якості і властивості особистості, які були б корисні як для неї самої, так і для суспільства.

Нинішня ситуація у сфері педагогічних досліджень проблем опіки характеризується багатоманітністю визначення понять «опіка» і «виховання». Дефініція «виховання» у польській педагогічній літературі також має різні тлумачення (Додаток П). Наведемо деякі з них. Виховання – це:

- це свідомий і систематичний вплив, який здійснює дорослий на недорослого, щоб надати його розуму потрібну форму (А. Даниш) [417, с. 9];

- виховання перш за все стосується внутрішніх цінностей людини; має аксіологічний аспект, де вихователь повинен відшукати і закріпити у вихованця певні цінності (Я. Любомирський) [444, с. 203];

- один з видів діяльності і функцій соціального життя, метою яких є підготовка людини до діяльності в умовах громадського співіснування (В.М. Боровський) [388, с. 56];

- виховання є переважно зовнішнім впливом цілеспрямованих і свідомих дій вихователя (К. Сосніцький) [884, с. 23];

- виховання – це свідомо діяльність одних людей, які мають намір викликати через взаємодію постійні зміни в особистостях інших людей (Г. Мушинський) [719, с. 176];

- свідомо організована суспільна діяльність, базована на виховних взаєминах між вихованцем і вихователем, метою якої є виклик потрібних змін в індивідуальності вихованця (В. Оконь) та ін. [740, с. 462].

Найчастіше в основі визначення лежить свідоме обмеження змісту і сфери його поширення, що дає змогу вдосконалювати недосконалі побутові знання про виховання до наукових знань. Складність визначення змісту дефініції зумовлена мінливістю сфери вживання цього поняття, не чіткістю змісту вираження, за допомогою якого пояснюють.

На думку Х. Радлінської, в усіх опікунських діях закладені можливості виховання, що, своєю чергою, передбачає сприяння розвитку особистості і вибору нею панівних цінностей [809, с. 324–325]. Між опікою над дітьми та вихованням є нерозривний зв'язок. Опіка компенсує недоліки, які загрожують розвитку, часто усуває моральні причини людського нещастя.

Основою зацікавлення сучасних педагогів означеною проблемою є залежність результату виховання від умов життя дітей і молоді. Критика «милосердя» як методу опікунської діяльності, котра принижує дитину, а не усуває причину її злиднів, визначає мету опіки не з потреб дитини, а з вимог віри чи інших мотивів. Діти-сироти отримують різні види опіки, які надають їм інституції й установи (див. Табл. 3.1).

До найважливіших елементів опікунсько-виховної системи належать організаційні форми опіки над дітьми, а якість їх функціонування пов'язана як із задоволенням потреб особистості, так і з очікуваннями суспільства, вираженими у виховних цілях. Ю. Бронгелъ і С. Бадора виділяють три основні групи форм, у яких відбувається опікунсько-виховний процес.

Таблиця 3.1

Види опіки й осередки опікунсько-виховної діяльності

Види опіки	Інституції, установи
часткова	ясла, захорони, будинки малої дитини
шкільна	світлиця, інтернат, виховний осередок
заступницька	прийомні сім'ї, сімейні будинки дитини, СОС-дитячі містечка
інституційна	будинки дитини, сиротинці
реабілітаційна	спеціальна школа для дітей розумово відсталих, спеціальні школи для глухих, сліпих і глухонімих дітей
ресоціалізаційна	дитяча кімната міліції, молодіжна виховна установа, виправний заклад, притулок для неповнолітніх, в'язниця
лікувальна і оздоровча	лікувальні заклади, школи при лікарнях, оздоровчо-виховні установи
консультування	центр психолого-педагогічної допомоги, центр сім'ї, спеціалізовані центри

Джерело: систематизовано автором

Критерієм поділу є *вид виховної опіки*, визначений опікунською функцією різноманітних інституцій, а також окресленими загрозами розвитку виховної опіки творчого характеру (школи, світлиці, інтернати, молодіжні і спортивні організації); *форми заступницької опіки* (заступницькі сім'ї, інституції сімейного характеру – дитячі будинки, СОС-дитячі містечка, інституції установчого характеру – заклади (опікунські швидкі допомоги, дитячі будинки), а також *форми спеціальної опіки*, у тому числі виправної, ресоціалізаційної і лікувальної (спеціальні освітньо-виховні осередки, виховні і виправні осередки, санаторії, профілакторії) [455, с. 8]. Найширший обсяг дії має виховна опіка творчого характеру, яка реалізується у шкільних і позашкільних закладах, охоплює значну кількість дітей і молоді.

Опікунською діяльністю охоплене усе суспільство: діти і молодь, а також дорослі, розвиток яких відбувається у природній спосіб, без жодних фізичних й інтелектуальних відхилень. Така діяльність проводиться

спеціалізованими інституціями. Залежно від завдань, які вони ставлять перед собою, їх можна поділити на інституції, які сприяють:

- *фізичному розвитку* (осередки фізичної культури, шкільні спортивні майданчики, ігрові майданчики, медичні установи охорони здоров'я, завданням яких є створення умов для повноцінного фізичного розвитку і здоров'я);

- *культурному розвитку* (будинки культури, палаци культури, музичні і мистецькі установи, шкільні гуртки, завданням яких є забезпечення умов для задоволення культурних потреб, розвитку зацікавлень і здібностей, залучення до активної участі у культурному житті);

- *інтелектуальному і соціально-моральному розвитку* (дошкільні установи, школи, інші установи, завданням яких є створення умов для правильного інтелектуального і соціально-морального розвитку, формування відповідної до суспільних норм і моральних цінностей поведінки);

- *усесторонньому розвитку людини*, зокрема моральному, емоційному (сім'я, сімейні інституції (сімейні будинки дитини, прийомні сім'ї), завданням яких є задоволення усіх потреб людини у можливий спосіб).

Кожна з перелічених інституцій реалізує багато завдань, але можна виокремити домінуючі, які визначають їх специфічний характер. Так, основним завданням лікувальних установ є турбота про здоров'я, установ культури – прищеплення цінностей культури і мистецтва, підготовка до власної активності у культурно-мистецькому житті.

Актуальним у сучасних умовах є впровадження методики індивідуальних планів роботи з дитиною та сім'єю. Термін «індивідуальний план роботи з дитиною та сім'єю» вперше з'явився у польському законодавстві в розпорядженні Міністра праці та соціальної політики від 1 вересня 2000 р. стосовно опікунсько-виховних закладів [834]. У наступному варіанті цього розпорядження від 14 лютого 2005 р. до § 11 був внесений такий запис з приводу індивідуальних планів [833]:

1. Опікунсько-виховна установа здійснює індивідуальний план роботи з дитиною.

2. Вихователь, який керує виховним процесом дитини в опікунсько-виховній установі, негайно опрацьовує план роботи із залученням дитини і досягненням консенсусу з психологом, педагогом, соціальним працівником, а також іншими фахівцями.

В опублікованих «Стандартах опікунсько-виховних послуг» (1999) створення «індивідуальних, вимірних планів робіт з дітьми та їх сім'ями» визнано одним із принципів інституційної опіки [785].

До педагогічних категорій введено поняття «дослідження життєвого простору», що має на меті «фотографування» дитини в контексті її середовища [894], а також визначити причини кризи, у тому числі причини влаштування дитини поза сім'єю шляхом окреслення різноманітних і складних джерел кризи. Норми щодо закладів не містять інструкції з ведення індивідуальних планів роботи з дитиною і сім'єю, а доданий взірець карти перебування дитини є типовим прикладом її суб'єктивного оцінювання. Наступний етап дій – окреслення головних цілей впливу на дитину, які визначають як «життєві цілі дитини». Третім етапом дій, за А. Смітом, є визначення плану діяльності [877]. Через те, починаючи від дослідження причин кризи, всі дії повинні бути дуже конкретними та вимірними, а в основу плану мають лягти потреби дитини.

ІПР з дитиною та сім'єю в ситуації влаштування дитини в прийомній сім'ї або опікунській установі – це реалізований під керівництвом одного спеціаліста тимчасовий, комплексний вплив на дитину та її сім'ю з метою обмеження або ліквідації причин кризи, а також поєднання родини або постійне влаштування у середовищі прийомної сім'ї. Функціонування нової системи буде, однак, можливим тільки після проведення навчання працівників системи, для чого потрібні систематичні тренінги, підвищення кваліфікації, процедури і програми їх застосування. Програмою такого роду є метод ІПР роботи з дитиною та сім'єю, який застосовується уже в багатьох «будинках

для дітей», що ведуться, наприклад, товариством «Наш Дім», а також у вибраних центрах, що підтримують прийомні сім'ї, у тому числі, зокрема, центри, які реалізують програму PRIDE: Сімейна прийомна опіка/Усиновлення [877]. Варто підкреслити, що метод ІПР передбачає настільки глибокий аналіз ситуації сім'ї та дитини, що наближає її до аналізів психологічного характеру. Проте він не визначає «діагноз» або «терапію» – індивідуальні чи сімейні. Його метою є надання спеціалісту відповідних інструментів, які уможливають створити об'єктивний план допомоги.

Метод ІПР з дитиною та сім'єю у теперішній, розширеній формі, базується на практичному досвіді багатьох спеціалістів у будинках для дітей, створених товариством «Наш Дім», наприклад, у містах Устка, Слупск, Мронгово, Перемишлі, а також в дитячих будинках, заснованих іншими неурядовими організаціями (дитячі будинки у м. Пекари-Шльонські) [787]. Метод ІПР практикується і в Україні, де група у складі двадцяти осіб веде курси в багатьох дитячих будинках, посиляючись на працю двох взірцевих будинків для дітей (створених за допомогою товариства «Наш Дім») у м. Кіровоград та Каневі. Метод ІПР впроваджено також у Словаччині, Грузії, Азербайджані.

Сьогодні опікунська педагогіка у Польщі – це наука про міжлюдську опіку, зокрема над дітьми, виховання у процесі опіки і через неї, опікунські аспекти шкільної освіти. Таке визначення опікунської педагогіки пов'язане з різноманітним трактуванням основного поняття «опіка».

3.4 Модель опікуна-вихователя

Модель (фр. *modele* – зразок) у педагогічному аспекті – це «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [172, с. 516]. Модель опікуна-вихователя у Польщі змінювалася залежно від розвитку опікунської

педагогіки, суспільно-політичних та соціально-економічних детермінант, об'єктивних вимог опіки. Т. Котарбінський сформулював визначення поняття «опікун»: «Опікуном буде для нас кожен, хто має завдання дбати про когось конкретно чи про таку чи іншу групу істот, пильнувати про ті чи інші їхні блага» [619, с. 68]. Однак, як зауважує автор, чи «дбати» і «пильнувати» є вичерпними і достатніми рисами цього поняття. У контексті загальноприйнятої дефініції міжлюдської опіки дати позитивну відповідь складно. «Kodeks rodzinny i opiekuńczy» дає таке визначення: «Опікун – це тільки та особа, а винятково інституція, яку визначить опікунський суд для здійснення опіки над малолітнім (малолітніми)», «якщо жодному з батьків не належить батьківська влада, або якщо батьки є невідомими» [583, с. 26, 38–39].

Т. Котарбінський виокремлює такі якості довірливого опікуна: доброзичливість, вміння допомагати, піклуватися про потреби дітей, надавати професійну підтримку, бути вправним у наданні опіки, вміння вберегти [619, с. 68]. З. Мислаковський стверджував, що вихователь повинен прагнути до створення підопічним успішних ситуацій, проявляти інтерес, розуміння, терпеливість, висловлювати визнання їхніх зусиль і досягнень [720]. І. Юндзілл підкреслює, що необхідно проявляти чутливість до людських потреб і вміння їх задовольнити [526].

Довголітня діяльність з дітьми дала можливість Ю. Бабіцькому виокремити декілька засад, з яких випливає, що опікун-вихователь мусить у своїй діяльності взяти до уваги такі чинники: індивідуальні особливості дитини; добре і детально пізнати дитину, її потреби, прагнення; відповідну організацію життя опікунської установи; систему покарань і нагород; моральне виховання; повагу до приватних справ дитини [339, с. 39–42].

До опікунських закладів повинен старанно добиратися педагогічний персонал. М. Якубовський, аналізуючи його педагогічний досвід Я. Корчака, зазначає, що одним з основних критеріїв добору педагогів є позитивне ставлення вихованців до вихователя. Я. Корчак дотримувався принципу, що

людина, яку не люблять діти, не може виховувати. Педагога має характеризувати усвідомлене ставлення до себе самого, він має чітко знати, ким є насправді і ким може бути стосовно дітей [500, с. 17]. Досягти майстерності справжній вихователь може лише за умови наявності «великого бажання», щоб думати, шукати власну дорогу, аналізувати особистий щоденний досвід та набуті теоретичні знання, вирішувати і діяти так, як знає, вміє і, найважливіше, – може, оскільки правда народжується у боротьбі.

У польській педагогічній літературі необхідні і бажані характеристики (рисни і ставлення) опікуна-вихователя можна прийняти загалом або зокрема, оскільки риси особистості визначені потребами дитини і вимогами опіки. Істотними є дві засади: володіння об'єктами потреб дитини і компенсаційна відповідальність за дитину. Суттєва особливість педагогічної праці полягає у тому, що вона від початку і до кінця є процесом взаємодії людей. В опікунсько-виховному процесі важливе значення мають три компоненти: вихователь (організатор процесу виховання); середовище (в якому перебуває і зростає вихованець); вихованець (на ньому зосереджується виховна діяльність). Тому поряд з найважливішими положеннями щодо процесу виховання, особливостей його організації та побудови провідне місце у творчому доробку польських педагогів відведено особистості вихователя, його ролі у житті дитини, в опікунсько-виховному процесі.

Для організації належної опіки завданням вихователя насамперед є добре знання вихованця, вибір правильних напрямів розвитку та сприяння цьому процесу [331, с. 65]. Важливим чинником у вихованні виступає середовище, зокрема, ровесники. Дитина зважає на їхню думку, хоче сподобатися їм, хоче отримати від них схвалення і бути добре оціненою, що, своєю чергою, робить її поведінку і її поступ залежними від оцінки ровесників. Це може утруднювати виховання, яке педагог трактував як розвиток у дитини всіх її вроджених позитивних можливостей і пристосування до культурного співжиття з сучасністю [336, с. 5], як результат виховного впливу на дитину внаслідок «забезпечення їй найкращих умов для

фізичного і духовного розвитку», вдосконалення себе, поетапне входження дитини у ритм суспільного життя [336, с. 6].

Модель інтегрального вихователя обґрунтовує С. Балея. Вона охоплює сім компонентів: *прихильність* до дітей (трактована як любов або симпатія вчителя до дитини); *розуміння їх психіки*, потреби *спілкування з людьми*, зосередження на систематичне заняття з ними (суспільний тип); *терпеливість*, *комунікативність* як здатність до спілкування з людьми, які не доводять до конфліктів і до приниження гідності дитини; *ентузіазм* – як здібність до захоплення дітей, натхнення до роботи; *артистичні здібності*, які полягають на доборі і застосуванню тих засобів, які на підставі інтуїції і особистого досвіду вихователя та його професійних знань, у конкретному випадку видаються найкращими [362, с. 263–266]. Інтегральним вихователем називає того, хто володіє необхідними якостями на рівні вище середнього. У творчому доробку С. Балея з'являються поняття «психіка вчителя» і «педагогічний талант». Аналізуючи властивості найдосконалішого вчителя, доходить висновку, що найістотнішою рисою доброго вчителя є здібності до виховної роботи, які охоплюють усі риси вчителя, які уможливають і полегшують виховання інших [361, с. 197].

Вихователь здатний і має право допомогти молодій людині виявити і розвинути риси характеру, які в неї закладені природою. Вихователь, підкреслював А. Камінський, має враховувати не тільки психічні властивості дітей, які визнає потрібними, але й мотиви, бажання, схильності, які уже є у вихованців. Вихователь може у своїй діяльності абстрагуватися від педагогічної теорії, але щоб досягти успіху, повинен володіти щонайменше двома рисами. Перша з них – нахил до експериментування («бути творчим»), відкритість, творчість, спонтанність. Друга риса, любов до праці – відповідальність, зосередженість уваги на дрібницях, талант [424, с. 16–17].

У теоретичній і практичній спадщині педагогів знаходимо аналогічні підходи щодо педагогічної майстерності. Водночас педагоги підкреслювали, що вона не є особливим мистецтвом і не потребує таланту, а залежить

винятково від працездатності, ентузіазму, любові до своєї справи, готовності долати труднощі. Досягти майстерності справжній вихователь може лише за умови наявності «великого бажання», щоб думати, шукати власну дорогу, аналізувати особистий щоденний досвід та набуті теоретичні знання, вирішувати і діяти так, як знає, вміє і, найважливіше – може, оскільки в болі народжується правда [611, с. 145].

Педагогічна майстерність Я. Корчака формувалася на основі творчого аналізу свого минулого досвіду, який був лише переходом до глибшого, «кращого знання завтра», вдосконалення своєї опікунської діяльності. Закоханість у професію, віра у її соціальне, історичне значення, прагнення створення кращого гуманістичного суспільства, глибока переконаність у тому, що обраний шлях займає надзвичайно важливе місце у становленні та розвитку, виступали тими передумовами, які надихали педагогів на творчість. Синтез у практичній педагогічній діяльності творчого підходу та технічних елементів дали їм можливість створити особливі системи виховання.

Головною умовою професійної майстерності педагога вважали діяльність, яка визначається любов'ю до дітей і оцінюється любов'ю з боку дітей. Я. Корчак різко засуджував педагогів, здатних до кокетування і хвальби перед дітьми. Справжня любов до дітей полягає у відповідному їх сприйнятті, забезпеченні права на повагу, бути тим, ким є. Необхідно на деякі справи дивитися з позиції дитини, вміти увійти у світ її почуттів, уяви, реакцій. Такий підхід можливий за умови наявності в педагога таких рис, як емпатія, вміння відчувати іншу людину, співпереживати, бо «у сфері почуттів дитина інша». Тому головне завдання педагога – не розуміти, а відчувати разом з дитиною – радіти і сумувати, любити і сердитися, ображатися і соромитися, боятися і довіряти [612, с. 142]. Тільки у такому випадку вихователь постійно замислюватиметься над ефективністю застосовуваних у своїй діяльності методів, відзначатиме найтонші порухи дитячої душі, впливи, що пригнічують дитячу особистість чи поліпшують її самопочуття. Як результат – ґрунтовний аналіз вихователем поміченого та внесення відповідних змін у свою роботу, у

застосовувані методи, форми діяльності.

Ці ідеї поділяла М. Гжегожевська, реалізуючи їх у педагогічній діяльності. Вона любила дітей і тим, хто є найбільш нещасливими, присвятила свою діяльність і значну частину свого життя, випромінювала доброту і не шкодувала ані часу, ані праці, коли треба було прийти комусь на допомогу. Робила це з бажанням, хоча була переконана у доцільності часто повторюваного нею твердження: «Собі не зробивши зле, нікому добре не зробиш» [742, с. 126].

Залежно від ставлення до дитини та методів досягнення виховних завдань Я. Корчак виділяє кілька типів вихователів: наглядач, тиран, жорстокий, мізантроп, кокетливий, апостол. Кожен з них допускає значну кількість помилок у процесі виховання, не враховує його особливостей, абсолютизує свій вплив і думає передовсім про себе, а не про благо дитини. На противагу їм розумний вихователь усі свої уміння, почуття, дії спрямовує на користь вихованців, керується принципом безкорисності виховання, намагається допустити якомога менше помилок.

Так, аналізуючи підходи Я. Корчака до особистості вихователя, Я. Бінчицька виділяє три її компоненти: інтелектуальний, чуттєвий і творчий [730, с. 130]. Їх сукупність є стійкою структурою знань про вихованців, про почуття у ставленні до них і про діяльність для їх добра. Інтелектуальний компонент формується на основі пізнання. Чуттєвий компонент передбачає наявність розумної любові та відповідного ставлення до дитини. Знання себе, дитини, емоційне ставлення до неї є вихідним пунктом для здійснення творчого пошуку методів, форм, засобів розумного та ефективного виховного впливу [730, с. 131].

У виховній системі Я. Корчака вихователі були активними учасниками самоврядування, виконували у ньому відповідні функції, зокрема, секретаря ради самоврядування, суду, надавали допомогу в чергуванні. Взаємодія наставників з дітьми тут відбувалася на засадах партнерства і гуманістичної рівності.

Передумовами педагогічної майстерності є самопізнання, прагнення до самовдосконалення, вміння шукати кращі варіанти взаємодії з дітьми на основі аналізу власного й історичного педагогічного досвіду, замислюватися над причинами помилок та невдач і пошук шляхів уникнення їх у подальшій діяльності, відповідальність за свою поведінку перед дітьми та колегами. Пізнання педагогом себе є умовою успішної взаємодії з вихованцями, розуміння їх, вмілої організації педагогічного процесу [612, с. 38].

У любові, повазі до вихованців, моральному розвитку особистості педагога, прагненні бути зразком, проявляється найголовніша характеристика педагогічної майстерності – її гуманістична спрямованість, на якій ґрунтувалася й вся педагогічна діяльність Ю. Бабіцького, К. Єжевського, М. Гжегожевської, Х. Йордана, А. Камінського, Я. Корчака, К. Лісецького та багатьох інших вихователів-опікунів.

Аналізуючи модель сучасного опікуна-вихователя, варто відзначити елементи моделі, які обґрунтовує З. Домбровський. До них педагог відносить:

1) пізнавальні компетенції, сутність яких полягає в оволодінні необхідними знаннями про предмет й умови опіки (опікунська педагогіка, методика даної форми опіки);

2) здібності до пошуку, генерування та забезпечення потреб підопічного;

3) компетенції до компенсаційної відповідальності за підопічного;

4) багатогранні практичні здібності, необхідні для забезпечення щоденної опіки;

5) позитивні опікунські й виховні засади: доброзичливість, розуміння і толерантність, заангажованість у цінності опіки й виховання, визнання прав підопічного;

6) доброта й особиста культура [419, с. 262].

Опікун-вихователь повинен знати що, як і для чого є у предметі опіки, мати що дати підопічному, уміти стільки, скільки треба для надання опіки, відповідати за підопічного, мати бажання виконувати свою функцію, бути

доброю, культурною людиною. Методологічний контекст обґрунтованої моделі опікуна-вихователя випливає з об'єктивних вимог міжлюдської опіки, визначеної безпосередньо через понадсуб'єктні потреби підопічних або цінності опіки. Ця методологія є проявом загальної залежності між вимогами різних галузей людської діяльності і диспозицією її суб'єктів. Залежність полягає передовсім у тому, що бажані диспозиції зумовлені специфічними і неспецифічними елементами опікунської дійсності. Кожен з перелічених елементів структури особистості опікуна досить виразно окреслює їхню сутність і зміст, але кожен з них різною мірою має свою складність. Доцільно також взяти до уваги значення окремих елементів структури професіограми і взаємозалежності між ними, які можуть бути пов'язані у різний спосіб. Основною засадою залежності між елементами професіограми опікуна-вихователя виступає їх взаємодоповнюваність.

В опікунській педагогіці вагоме місце займає професійна компетентність опікуна-вихователя. Вона розглядається у кількох аспектах: пізнання педагогом самого себе, дитини, а також власних починань та допущених виховних помилок. Спадщина педагогів наповнена порадами, рекомендаціями щодо постійного особистісного зростання, пошуку власного шляху, власних методів роботи. В основі цих процесів має лежати прагнення знайти власний шлях. Я. Корчак закликає: «Пізнай себе, перш, ніж захочеш пізнати дітей. Зрозумій, насамперед, до чого здатний ти, перед тим, як почнеш визначати коло їхніх прав та обов'язків» [612, с. 198]. Він володів особливим талантом вивчення особистості, вмінням передбачати вчинки та думки людей, окремі риси їх характеру на основі глибокого знання особливостей та проявів людського життя; був надзвичайно спостережливим, постійно намагався вдивлятися та вивчати людей, які його оточували, та себе самого. До такої діяльності привчав колег.

Водночас Я. Корчак уважав, що робота педагога тільки тоді буде давати результат, якщо він зможе глибоко і всесторонньо зрозуміти внутрішній світ кожної дитини. Тому будь-який вплив педагога на вихованців повинен

здійснюватися лише за умови ґрунтовного знання індивідуальних особливостей кожного з них, прагнення розкрити інтереси, нахили кожної особистості, розвинути їх. Кожен вихователь повинен починати свою діяльність від усестороннього пізнання дітей.

Досягненню педагогічної майстерності сприяли також особливе розуміння дитинства та його значення у процесі становлення особистості, гаряча любов до дітей та всього укладу їхнього життя.

Здійснений нами аналіз творчої спадщини польських педагогів дав змогу створити узагальнену професіограму опікуна-вихователя (Рис. 3.2), обґрунтувати вимоги до вихователя.

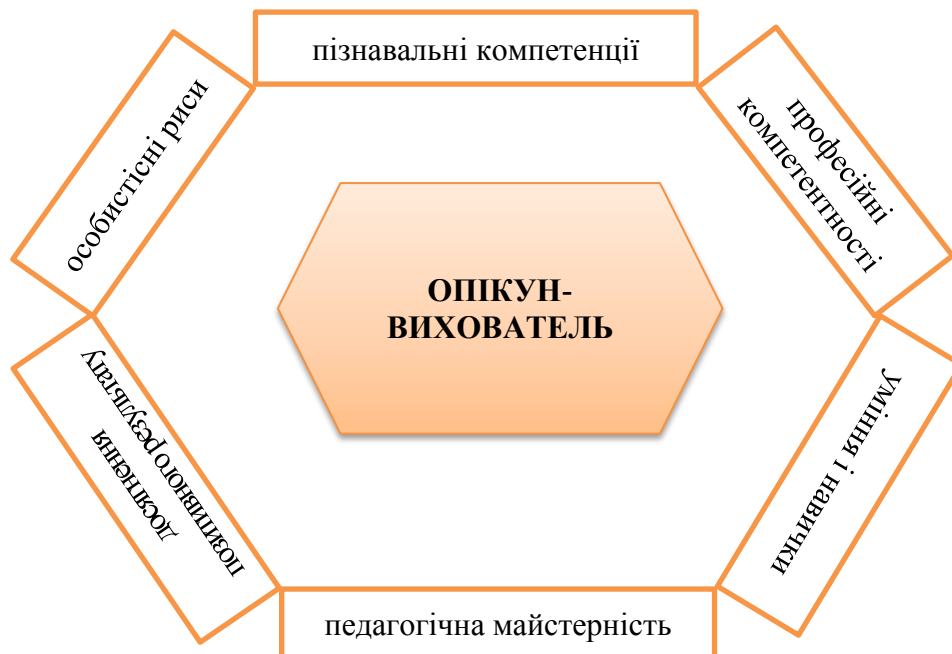


Рис. 3.2 Професіограма вихователя в опікунській педагогіці Польщі

Це – гуманістична спрямованість виховної діяльності, яка визначається любов'ю до дітей і оцінюється любов'ю з боку дітей; відповідне сприйняття вихователем своїх вихованців; забезпечення останнім права на повагу, бути тим, ким є; вмінням увійти у світ дитячих почуттів, уяви, реакцій;

– професійна компетентність, яка передбачає всебічне вивчення та обґрунтування фізичного, психічного і суспільного розвитку кожної окремої дитини на основі поєднання педагогічного, психологічного і медичного

аналізу її проблем і потреб; систематичний глибокий критичний аналіз власних починань і допущених виховних помилок;

–самовіддана праця, свідомість, наполегливість та постійне прагнення до вдосконалення і підвищення кваліфікації, розвитку й розширення своїх педагогічних здібностей і технік (послідовність, логічність, оперативність, ініціативність, винахідливість, вміння знайти правильний підхід до кожного вихованця, швидко й обдуманно приймати рішення, враховуючи почуття і настрої дітей тощо);

–високий моральний рівень вихователя, який проявляється у рівні культури, вихованості, вимогливості до себе як людини і як педагога, естетичності та виразності зовнішнього вигляду, поведінки, постійній готовності до дії, вмінні та бажанні бути зразком для наслідування, а також вмінні відчувати іншу людину, співпереживати, проявляти свої внутрішні душевні переживання та інші.

В опікунській педагогіці Польщі знайшла висвітлення проблема вихователя в опікунсько-виховній установі – педагога, який працює в специфічних умовах і виконує особливі завдання. Здебільшого модель опікуна-вихователя висвітлюється у контексті аналізу завдань вчителя у школі і вимог до нього. На шпальтах польських педагогічних часописів ведеться дискусія про зміст діяльності вихователя-опікуна, його підготовку, вимоги до нього тощо. Науковці мають різні підходи щодо першочерговості завдань і вимог до професії вихователя-опікуна [558; 580; 665; 783; 1036; 1037].

Модель вихователя обґрунтовує Я. Мацяшкова, виділяючи у ній три компоненти: особисті риси, знання, здобуті вміння. На першому місці доцільно поставити особисті риси вихователя, бо саме вони дають можливість налагодити партнерські відносини між вихователем та дитиною, між вихователем та її батьками. Здобуті ним знання свідчать про престиж у середовищі, відповідні результати у педагогічній діяльності. Залежно від установи, в якій працює вихователь, необхідними є спеціальні знання [690, с. 245].

Дискусія навколо модифікації професіограми вихователя пов'язана з професіоналізацією його педагогічної діяльності, вмінням працювати з дітьми і самовдосконалюватися [474; 529; 548; 902]. Кожен вихователь опікунсько-виховної установи повинен володіти психологічними, педагогічними, методичними і практичними вміннями, які забезпечать належні умови функціонування дитини у соціальному середовищі. Ю. Бронгель визначає такі групи умінь: інструментальні, які служать насамперед для організації привабливої роботи з групою чи окремою дитиною, досягнення поставленої мети, відповідають цілям виховання; вміння діагностувати і задовольняти потреби дитини або сприяти її розвитку, стимулюючи і залучаючи її до активних і суспільних дій; практичні вміння – художні, музичні і технічні, необхідні для організації вільного часу дитини в установі й для розвитку її зацікавлень і талантів; вміння використовувати досвід, наукові досягнення і цінні методичні поради [393, с. 71–72]. Більшість вихователів, як стверджує Т. Полковський, все таки мають покликання до роботи в опікунсько-виховних установах і хочуть допомогти дітям, тому їм потрібно володіти конкретними компетенціями [783, с. 17].

Розмірковуючи над проблемою «добрий вихователь» чи «поганий вихователь» у судженнях дітей, Л. Клімек виділяє риси, якими повинен володіти сучасний вихователь: порядність, зацікавленість, індивідуальна опіка кожного вихованця, його сприйняття у виховному середовищі, турбота про його потреби; творчість, високий рівень зацікавленості, вміння користуватися власним досвідом; психолого-педагогічні знання і вміння у використанні методів індивідуального розвитку підопічних і професійна спеціалізація; бездоганна моральність, етичність, естетичність, толерантність; вміння діагностувати і прогнозувати потреби дитини у сфері опіки, виховання і навчання, а також відкритість щодо підтримки її батьків та опікунів; свідоме виконання ролі аніматора виховної і суспільно-культурної діяльності, творчий підхід при допомозі у вирішенні проблем вихованців [580, с. 17].

Вихователь дитячого будинку. У дитячому будинку працюють різні працівники, посади яких вимагають певних кваліфікацій: вихователя (вища освіта – педагогіка, спеціальна педагогіка, психологія, соціальна робота, психологія); педагога (магістратура – педагогіка або спеціальна педагогіка); психолога (магістратура – психологія); терапевта (наявність сертифікату з профільної терапії); соціального працівника (середня вища або вища освіта зі спеціальності) [836].

Серед усіх працівників вихователі відіграють найважливішу роль у житті дитини. Вони повинні щонайменше частково замінити вихованцям батьків, уміти знаходити шляхи і способи розв’язання психолого-педагогічних проблем. В основному на вихователях лежить обов’язок виконання завдань опікунсько-виховних установ [122]. Кожний вихователь повинен володіти такими вміннями: нефаховими (самообслуговування, самодіяльність, винахідливість; задоволення щоденних, повсякденних та індивідуальних потреб усіх підопічних з метою реалізації виховної мети) і фаховими (середній рівень кваліфікації у таких галузях: музично-вокальній, спортивно-туристичній, мистецькій та ін.) [977, с. 55].

Про ефективність цих дій свідчить професійна підготовка вихователів, тобто освіта, знання, також риси особистості та психолого-педагогічні вміння. Однак найбільшого значення набуває налагодження контакту з вихованцями та інтеграція вихователя в їхню групу [580, с. 17]. І хоча взаємні, позитивні, неформальні стосунки між ними досить складно встановити, вони мають велике значення у житті дитини.

Вихователь повинен бути готовим до партнерських відносин з дітьми, мати власну гідність, бути сильною і сформованою особистістю, щоб бути конкурентоспроможним серед своїх колег. До цього можна додати ще щирість і вміння висловити співчуття, і не прагнути «привласнити» дітей. Найбільшим щастям співчутливого вихователя буде повернення дитини у її сім’ю, знаходження прийомної сім’ї або її самотійність. Вихователь повинен знати потреби дитини і докласти максимум зусиль для зміцнення її відносин з

біологічною сім'єю. Для цього ставлення вихователя до батьків повинно бути позитивним і заохочувати їх до співпраці. Важливим завданням вихователя є з'єднання сім'ї і закріплення дитині належного прикладу сім'ї, а значить, позитивного образу самого себе [783, с. 17].

Д. Восік-Каваля підкреслює, що дитячий будинок забезпечує вихованцям розвиток особистості (задоволення емоційно-чуттєвих потреб, формування належного ставлення до обов'язків і почуття власної цінності), суспільний розвиток (підготовка до участі у суспільному житті та співжитті у середовищі, формування суспільної відповідальності), охорону здоров'я (забезпечення відповідних умов житла, повноцінного харчування, фізичного розвитку і медичного страхування), підготовку до самостійного життя (можливість реалізації шкільного обов'язку, здобуття вміння правильно використовувати вільний час, допомога в пошуку роботи та ін.) [819, с. 231 – 232].

До дитячого будинку найчастіше потрапляють діти з патологічних і суспільно неадаптованих сімей, де насильство і вживання алкоголю – щоденні. Не дивним є той факт, що за свою складну долю вихованці звинувачують не батьків, а всіх, хто зустрічався їм у житті: сусідів, працівників суду, міліції і дитячих будинків, до яких вони потрапили. Більшість дітей, які тривалий час проживають у дитячому будинку, вважають його домівкою, однак наприклад, діти з порушенням інтелекту мають малий шанс на покращення своєї ситуації. Це ж стосується братів і сестер з багатодітних сімей: маючи будь-які вади, часто втрачають шанс на усиновлення. Перешкодою у встановленні контакту з вихованцями буває агресія. Доброзичливість, довіра і взаєморозуміння, що базуються на схваленні всіх зацікавлених сторін, є основною умовою успіху. Звичайно, більшість дітей і підростаючої молоді очікують на мудре співчуття і окреслення перспективи у подальшому житті. Діти хочуть, щоб вихователь був товаришким, схвалював особу вихованця, був критичним щодо невідповідних вчинків, послідовний у прийнятті рішень, ясно і чітко визначав

завдання, дотримувався правил, був відповідальним, умів зберегти таємницю, ділився з ними своїми думками і переживаннями, визнавав свої помилки, був прикладом для наслідування [665, с. 60].

Першим кроком у реорганізації дитячого будинку, вважає Т. Полковський, має стати наділення вихователя відповідальністю за дітей, що, безумовно, не є найкращим у цій ситуації. Добре було б, якби такі відносини утворювалися у природний спосіб. Так, деякі вихователі краще дають собі раду з молодшими дітьми, інші – зі старшими. Деякі швидше налагоджують контакт з активними дітьми, інші – з повільними і спокійними. Друзів складно «підібрати», але треба старатися, щоб це були контакти наповнені доброзичливістю [783, с. 17].

Дорослий має складне завдання – сягнути найвіддаленіших куточків особистості дитини і зібрати інформацію про причини її кризи. Це вимагає тривалих розмов і зміцнення взаємного контакту, копіткої детективної роботи над збиранням інформації, яка найчастіше в документах дитини відсутня. Для цього вихователеві потрібно спілкуватися з дитиною якнайчастіше, підібравши для цього відповідний момент, найкраще коли вона сконцентрована. Це буває, як правило, ввечері, коли дитина заспокоєна і готова до рефлексії, а навіть прагне побути з доброзичливим дорослим, а також тоді, коли дитина виривається зі щоденної рутини, наприклад, під час канікул або суботніх прогулянок у лісі. Вихователь не може «вирахувати» час для дружби з дитиною упродовж доби. Його графік чергування у дитячому будинку існує тільки для того, щоб завершити певний порядок [783, с. 19].

Сьогодні перед суспільством стоїть завдання надати дитячому будинку статусу перехідного характеру, що дало б можливість дитині якнайшвидше повернутися до родини або знайти для неї прийомну сім'ю. З огляду на потреби дитини, дитячий будинок виконує такі функції: *реадаптаційну* (допомога дитині, яка приходить у дитячий будинок в адаптації до нових умов життя у закладі, середовищі та новому класі); *компенсаційну* (нівелювання ролі травматичного досвіду дитини і опікунсько-виховних недоліків

винесених з власних сімей, задоволення емоційних потреб, які б компенсували відсутність рідного дому, а також терапія розладів психосупільного розвитку, який був наслідком супільного сирітства); *опікунську* (забезпечення відповідних побутових умов, задоволення психосупільних потреб дітей, піклування про безпеку вихованців і їхній правильний розвиток); *виховну* (прагнення усестороннього розвитку дитини, враховуючи його потенціал); *профілактичну* (ліквідація або мінімізація чинників, які загрожують здоров'ю і розвитку дитини) [743, с. 53–54].

Вихователь повинен з'ясувати причини відокремлення дитини від сімейного середовища. Т. Полковський стверджує, що допомогти вихователеві у дослідженні сімейного середовища дитини може складання генограми, так званого генеалогічного дерева. На цьому етапі потрібно підібрати інформацію про можливі травми, яких зазнала дитина. Для цього важливо підтримати дитину, щоб вона не звинувачувала себе у всьому, що сталося, не ідеалізувала батьків, а позитивно підійшла до можливості схвалення своєї ситуації і змогла опертися на позитивні риси людей, які її оточують [783, с. 20].

Найскладнішим завданням для вихователів є підготовка вихованця до життя у сім'ї, щоб негативний вплив, отриманий вдома, не перенести у майбутню власну сім'ю. Більшість вихованців дитячих будинків – це діти з неблагополучних, патологічних сімей, в яких поширені є алкоголізм, бідність, злочинність, проституція, психічні хвороби, невміння дати собі раду в житті. Більшість дітей отримують негативний життєвий досвід у своїх сім'ях, а високий рівень позбавлення соціальних, психологічних і біологічних потреб – найчастіша причина розміщення дітей в опікунсько-виховні заклади.

Одним з основних обов'язків вихователя є підготовка дітей до самостійного дорослого життя. Для цього він повинен володіти відповідними соціологічними, педагогічними і психологічними знаннями і вміннями, здобути необхідні для виховної діяльності компетенції і навички, бути творчим, відкритим на співпрацю, конструктивну критику, ангажуватися в

проекти, вміти підібрати і застосувати методи виховних впливів, організувати вільний час вихованців відповідно до їхніх потреб, зацікавлень, можливостей, підібрати цікаві форми виховної роботи [665, с. 61].

Завдання вихователя адопційно-опікунських осередків. В адопційно-опікунському осередку завдання вихователя дещо інші. Це – проведення педагогічних досліджень, співбесід з кандидатами на посаду опікуна, складання педагогічної характеристики, надання педагогічної допомоги для біологічних, прийомних і адопційних сімей, які зголошуються до осередку з проблемами опіки над дітьми, співпраця з опікунсько-виховними установами, службою охорони здоров'я і сімейними судами, проведення тренінгів для кандидатів на посаду опікуна і нагляд над правильним процесом визначення прийомної і адопційної сім'ї, підготовка дитини до переходу в нове сімейне середовище, як і кандидатів, і членів родини на прийняття дитини, підтримка контакту з прийомними сім'ями, надання порад, рекомендацій щодо виховання і роботи з дітьми, проведення терапевтичної роботи в сім'ях, у яких існує загроза для дитини стати соціальною сиротою, популяризацією ідеї прийомного батьківства, ведення поточної документації [699, с. 128]. До обов'язків вихователя належить «компетентне розв'язання щоденних проблем, надання допомоги при необхідності, дозволить вихователю здобути авторитет і довіру, а вихованцям дає відчуття безпеки і підтримки» [455, с. 128].

Умовою ефективної виховної роботи є передовсім створення позитивного зв'язку між вихователем і вихованцями. Об'єктивні умови виникнення таких відносин – несприятливі, оскільки вихованці не мають можливості вибору вихователя, а вихователь не має впливу на те, яких дітей буде опікувати. Так, М. Анджеєвський виокремив кілька типів вихователів, взявши за основу реальний стан їхньої діяльності. Це:

– «крикливий наглядач», для якого важливішими є статут дитячого будинку, а не його вихованці;

- «прихильник кави у кімнаті вихованців» – для нього робота могла б бути приємною, якби не її рутинність, і діти, які постійно чогось вимагають;
- «добрий дядько або ідол», який намагається бути дуже близьким з вихованцями (наприклад, пригощає їх сигаретами, надмірно поблажливий, неохоче розв'язує складні виховні завдання).
- «істеричний вихователь», який характеризується високим тоном реакції на кожну ситуацію. Небезпечною хворобою є так званий педагогічний нарцисизм. Такий вихователь впевнений у власній непогрішності, тоді як інших засуджує за безрезультатність, що призводить до знецінення кожного вихователя, якого визнають вихованці. Проте серед вихователів є особи, для яких робота з дітьми – своєрідне мистецтво, яке полягає у створенні і будівництві з них того, що в них найкраще. Для таких людей бути вихователем є великою честю [326, с. 158–160].

В адопційно-опікунських осередках вихователь – це ініціатор і координатор різної діяльності щодо дітей і сім'ї. Він знає правові норми щодо дитини і сім'ї, типи і розміщення опікунсько-виховних установ, соціальної опіки, охорони здоров'я і лікування залежності, в яких вони зможуть знайти допомогу, місце їх розташування. Співпраця з цими інституціями займає значну частину діяльності педагога в осередку. Досі до обов'язків педагога входили проведення та аналіз педагогічної діагностики.

Кожна дитина, яка прибуває до осередку, зустрічається з педагогом. Найчастіше він є першим працівником, з яким вихованець контактує. Від цієї зустрічі залежить дуже багато, а саме: визначення стану дитини, яка найчастіше перебуває в шоку; як дитина сприйме перебування в осередку; як адаптується. Якщо це діти дошкільного і молодшого шкільного віку, то важливо їх заспокоїти і серйозно їх сприймати, не обманюючи. Старші вихованці, скеровані поліцією безпосередньо із залу суду або кімнати поліції, як правило, дуже агресивні, демонструють свою ворожість і ненависть до всіх дорослих, норм та установ, тому їх також потрібно заспокоїти. Найчастіше цього можна досягнути за допомогою бесіди, розповівши їм про засади

функціонування осередку, передбачений час перебування, шляхи розв'язання їхньої ситуації. Після цього можна провести з ними опитування. Часом, якщо це дозволяє стан дитини, можна зробити навпаки. Крім особистих даних, педагог цікавиться ситуацією у школі, сім'ї, матеріальним становищем, здоров'ям та ін. [714, с. 31].

Успішні перші розмови педагога з дитиною і батьками дають поштовх до подальшої співпраці. Ці контакти продовжуються протягом усього часу перебування дитини в осередку, а також після її виходу, якщо батьки схвалюють педагога. З ним легко контактувати, оскільки він має стабільний розклад консультацій, а в разі необхідності може присвятити час сім'ї, яка приїхала здалеку, допомогти в написанні листа до місцевої ради, а також вислухати батьків, чого не може дозволити собі вихователь, який має цілу групу дітей. Діти теж часто приходять до педагога, оскільки потребують контакту з кимось, хто не оцінює їх щодня за виконані обов'язки і завдання, з ким можна виговоритися, кого можна про все запитати, кому можна похвалитися. Педагог має на це час і в той момент всю увагу присвячує тільки одному вихованцю, що для нього надзвичайно важливим [714, с. 32].

Вихователь дошкільних установ. На основі гуманістичних принципів організації опікунської діяльності педагогічних колективів дошкільних закладів різного типу актуально осмислити не лише її загальну мету, а й часткові цілепокладання з урахуванням конкретних запитів батьків, що стосуються сучасних проблем дитинства й материнства у Польщі. Мета дошкільної освіти – забезпечення потреб дітей і створення належних умов для їх фізичного та психічного здоров'я, повноцінного розвитку, готовності до школи, набуття життєвого досвіду. Для досягнення цієї мети необхідне використання раціональних методів і засобів дошкільного виховання, перелік яких має бути широким і різноманітним, враховувати психофізичні особливості дітей дошкільного віку, формувати самостійність, забезпечувати групову діяльність і заохочувати до неї, а засоби виховання – привабливими, надійними й естетичними. Серед них мають переважати сучасні засоби, з

якими треба знайомити дітей якомога раніше, щоб привчати їх щоденно використовувати різні пристрої і устаткування (комп'ютери, планшети, мультимедійні засоби тощо) [903, с. 50].

Справжня опіка, стимулюючи задоволення різних потреб, уможлиблює опанування дитиною таких способів, які позитивно впливають на загальний розвиток її особистості. Сприяння формуванню адекватного задоволення потреб дитини розглядається у педагогічній теорії і практиці у контексті морально-етичного виховання. Готовність дитини до усунення труднощів у майбутньому не означає відмежування її від них у реальному житті.

Професійно підготовлені педагоги стежать за розвитком дитини, її індивідуальністю, визнають її суб'єктивність, працюючи з батьками. Батьки завжди можуть звернутися за порадою, характеристикою про розвиток своєї дитини. Вихователь добре знає своїх підопічних, створює потрібну освітню і дидактичну атмосферу. Іноді вперше відкриває їх особливі здібності, які прагне розвивати і вдосконалювати. Іноді вперше зауважує прогалини у розвитку дитини, а потім разом з батьками намагається якнайкраще допомогти їй.

У педагогічній практиці поширеними є методи вивчення вихованця чи групи вихованців [452; 510; 611]. В установах повної опіки пізнання дитини треба трактувати як процес, бо дитина розвивається постійно під впливом багатьох чинників і ситуацій; джерелом пізнання має бути сама дитина, тому основними методами повинні бути систематичні спостереження, їх узагальнення. Вихователь покликаний постійно нагромаджувати зібраний матеріал, що має служити насамперед рефлексії над власною працею і поліпшенню педагогічного впливу. У процесі пізнання вихованця особливо важливим є з'ясування ситуації дитини, індивідуальних її особливостей організму, рис характеру, становища у групі, класі, неформальних групах тощо.

Розроблену і перевірену на практиці А. Кельмом і групою вихователів схеми характеристик індивідуального вивчення дитини і групи вихованців

(див. Додаток Р), можна використовувати у ситуаціях, коли необхідна повна індивідуальна характеристика вихованця, або з'ясування окремих життєвих ситуацій, окреслених у характеристиці. Тематичні профілі розвитку в конкретних сферах запропоновано з метою виявлення індивідуальних відмінностей і певних спільних рис у вихованців для здійснення опікунсько-виховної діяльності чи надання компенсаційної, ресоціалізаційної допомоги у перевихованні. Використання цієї схеми надає можливість знайти й розвинути таланти і здібності дітей. Тематичні профілі застосовував Я. Корчак у будинку сиріт, опираючись на результати спостереження і діагностики. При індивідуальному вивченні дитини використовують такі методи: спостереження, розмову з дитиною, аналіз документів вихованця, тематичні розмови, соціометрію. Увагу доцільно звертати на багатоаспектність досліджуваного явища, намагатися словесно-репродуктивним методом отримати інформацію про сприятливі чи дезорганізаційні чинники, з якими має справу дитина.

В опікунсько-виховному закладі вихователь повинен не тільки зважати на окремого вихованця, але й на усю групу дітей. Добрі знання опікуна-вихователя про одного вихованця полегшують пізнання групи, однак зіставлення цієї інформації для формування повної картини групи є недостатньою. Тут діють додаткові механізми формування спільних взаємин вихованців у групі, а також зв'язку групи із закладом. Для пізнання групи доцільно використовувати такі методи: спостереження, соціометрію, групову бесіду, анкетування, інтерв'ю, психо- і соціодраму.

Педагог зможе досягнути найкращого розвитку особистості, найвищих результатів у навчанні своїх вихованців, якщо суспільство гарантуватиме йому високий рівень освіти і відповідну суспільну і економічну позицію [741, с. 32]. Добрий вихователь повинен володіти 83 рисами [741, с. 219]. До перших 15 відносять: точність, адаптацію, чуйність, амбітність, активність, похвалу, доступність, привабливу зовнішність, широку сферу зацікавлень, самоконтроль, дбайливість, веселу вдачу, порядність, уважність, стабільність.

Кожен директор зобов'язаний здійснювати педагогічний нагляд у своєму закладі. Це впливає зі ст. 35 і 39 Закону «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р. [962], а також ст. 6 Закону «Карти вчителя» від 26 січня 1982 р. [956].

Головною формою педагогічної перевірки є взаємовідвідування занять. У перші три роки робота вихователя оцінюється, що є підставою призначення його на посаду. Якщо протягом цього періоду діяльність вихователя не оцінювалася, то після трьох років безперервної роботи його автоматично переводять на посаду. Працівники, котрі пройшли цей етап, упродовж наступних п'яти років повинні бути оцінені. Для оцінки роботи вихователя немає чітко визначених критеріїв – директор закладу збирає комісію у складі: керівника (директор); методиста; педагога, психолога або вихователя, котрі мають більше п'яти років стажу; представника профспілки [939, с. 18].

На підставі проведених спостережень щоденної роботи вихователя директор готує характеристику про рівень діяльності та надає йому можливість ознайомитися з цим документом. Методист (в окремих випадках педагог, психолог або вихователь) проводить оцінку попередніх конспектів занять вихователя протягом перших трьох років роботи. Він аналізує, якою мірою вихователь використовує психологічні і педагогічні засоби та спосіб організації занять й результати опікунсько-виховної роботи. З метою кращого розуміння своїх відчуттів, мотивації до роботи, переосмислення досягнутих результатів, вихователь подає інформацію про власну оцінку своєї роботи. При цьому звертається увага на самостійність, креативність та інноваційність вихователя [939, с. 18].

Зі свого боку, вихователь повинен: дарувати дітям любов і бути порядним; випромінювати спокій і гармонію; вміти долати рутину; відзначатися оптимізмом і вірити у ефективність своєї роботи; володіти здібностями відкриття у дитини позитивних рис та вмінням їх формувати; зуміти створити дитині почуття особистого захисту; бути гнучким і вміти розкрити індивідуальність дитини; бути творчим у виховній діяльності; мати авторитет серед дітей [749, с. 73]. Підсумкову оцінку роботи вихователя

затверджують після його виступу. За умови позитивної оцінки у найближчий час і святковій атмосфері він складає урочисту присягу.

На підставі проведених досліджень З. Домбровський називає такі позитивні якості опікуна: прийняття кожного вихованця таким, яким він є, доброзичливе ставлення до нього і його справ, піклування про його добро, бажання допомогти, толерантність, повага до його індивідуальності, виявлення і кваліфіковане трактування негативних рис поведінки, пристосування вимог до його можливостей, урахування психічного стану, принциповість і розсудливість у наданні опіки, керування винятково інтересом підопічних. Він стверджує, що опікунсько-виховна діяльність є професією і покликанням, опікун повинен заслуговувати на довіру і мати відповідні особисті переконання, загальні базові та психолого-педагогічні знання, бути заангажованим в опікунсько-виховну діяльність, практичні нефахові (винахідливість, самодіяльність) і фахові (музично-вокальні, мистецькі, спортивно-туристичні, театральні, зоо-агротехнічні) здібності керівника [420, с. 209–210].

З. Косиж вважає, що педагогічна кваліфікація – це педагогічні знання, а також мислення і педагогічна діяльність. Він виділяє професійну і педагогічну кваліфікації. До професійних відносить: моральні принципи, пов'язані з вихованням; фізичне і психічне здоров'я; спеціальну теоретичну і практичну підготовку [616]. На думку М. Аргуле, педагог повинен володіти соціальними компетенціями, які допоможуть знайти в інших людей бажані ефекти у соціальних ситуаціях. Він стверджує, що в опікуна повинні бути міжособистісні вміння: налагодити контакт, комунікативність, вміти слухати, проявляти свої емоції, бути толерантним, надавати відчуття безпеки, надавати допомогу при подоланні конкретних проблем [327, с. 111].

На думку Й. Рембовського, щоб втрутитися у самотність дитини, опікун повинен подолати власну самотність, а отже, знати себе, вміти знаходити біо-психо-соціальний баланс, вимагати від себе не менше, ніж від підопічних. Для опікуна важливою справою є вміння концентруватися на потребах дитини.

Надзвичайно складно досягнути цього у стані збудження, коли власні емоції обтяжують. Якщо у вихователя немає сім'ї, яка б допомогла справитися з цими емоціями, доцільно звернутися до психолога, психотерапевта чи психіатра [815, с. 2–3].

Власний проект критеріїв оцінки роботи вихователя, які сформульовані на основі ієрархії цінностей виховання з урахуванням норм права (виховні, дидактичні, комунікативні, організаційні), представив М. Урбачевський [937, с. 19]. Критерії оцінки роботи вихователя-вчителя у опікунсько-виховних закладах є актуальними і сьогодні.

78 % із 325 опитаних студентів спеціальності «опікунська і дошкільна педагогіка» у Вищій Педагогічній Школі (Зелена Гора) вважають, що опікун-вихователь передовсім повинен: проявляти розуміння, терпіння і співчуття, бути відкритим до людей і їх проблем, дбати про потреби дитини, вміти слухати, бути толерантним, справедливим, легко встановлювати контакт, освіченим, охоче допомагати іншим, вміти надати необхідну допомогу і підтримку, бути відповідальним, компетентним, комунікативним, не зацікавленим у власній вигоді, люб'язним, спокійним, щирим, чесним, дбайливим, щирим, усміхненим, привабливим, розуміти проблеми дітей, бути прикладом для наслідування, добрим фахівцем, заангажованим у свою роботу, користуватися вербальною і невербальною мовою [463, с. 37].

У Розпорядженні Міністерства національної освіти і спорту Польщі від 10 вересня 2002 р. «Про вимоги до кваліфікації вчителя» не вказано чітких вимог до кваліфікації вихователя світлиці. Обов'язковою вимогою є диплом про освіту (I, II рівня акредитації або післядипломну освіту), відповідний або наближений до предмета чи занять, які викладає педагог. Остаточне рішення про визнання кваліфікації приймає директор школи, як правило, це особа, яка має педагогічну або опікунсько-виховну спеціальність [824]. У більшості випадків сьогодні працюють тільки ті педагоги, котрі здобули відповідну до свого предмета освіти і курси, наприклад, з опікунської педагогіки.

Відповідно до нових змін кожен вчитель, не тільки дошкільного виховання та інтегрованого навчання, але і вчитель-предметник 4 – 6-х класів початкової школи або гімназії, змогли б набути компетенцій вчителя-опікуна світлиці. В оновленому Розпорядженні Міністерства національної освіти Польщі від 23 грудня 2008 р. визначено нові кваліфікації до цієї посади: вища педагогічна освіта зі спеціальності, яка відповідає предмету, який вчитель викладає, або педагогічну освіту; вища освіта будь-якої спеціальності і післядипломна освіта з відповідного предмету, а також педагогічна підготовка; кваліфікація, яка вимагається до вчителя у школі, у якій діє світлиця [797, с. 24–25].

Ці зміни доповнили Карту вчителя, а саме збільшення обов'язкових годин, які вчитель повинен відпрацювати з учнями після уроків, напр., на факультативі або світлиці. Директори шкіл задоволені такими змінами, оскільки краще зможуть організувати час вчителів після уроків. Натомість вчителі мали протилежну думку: по-перше, щодо спеціальних компетенцій педагогів-опікунів і процесу їх формування. Якщо кожен вчитель-предметник зможе працювати у світлиці, то анулюється визнання спеціальних компетенцій педагогів-опікунів. Відомо, що робота вихователя-опікуна світлиці вимагає не тільки особистих прагнень, але й вміння організувати виховне середовище. Помилково вважають, що відкриття світлиці – це завдання, яке не потребує високої компетенції і професіоналізму. Найкращий вихід з цієї ситуації, працевлаштувати особу, яка здобула освіту педагога-опікуна, тоді світлиця може стати візитівкою школи. По-друге, вчителі-предметники не завжди можуть правильно діагностувати і усунути проблеми у вихованні дітей, адже часом необхідно надати термінову допомогу (якщо дитина перебуває під наркотичним впливом чи інше). По-третє, проблема освіти вчителів, які не завжди можуть розрізнити навіть елементарні психосоціальні явища і процеси, які відбуваються у школі, і не є відповідно підготовленими до виконання опікунсько-виховної функції. По-четверте, ротація працівників, яка, зі свого боку, призведе до хаосу, знизить якість

роботи світлиці, а водночас школи. Виховна робота повинна бути систематичною, добре організованою, враховувати всі інтереси кожного учня [797, с. 26].

Г. Гаєвська вважає, що доцільно визначити професійні компетенції, які виникають зі специфіки індивідуальної опікунсько-виховної роботи, а саме вміння еластично долати різні проблеми і приймати рішення, педагогічний такт й інтуїція. Важливими є такі вміння, як виокремлення опікунських потреб і активізація підопічних щодо їх самостійного задоволення, створення власної ієрархії потреб їх задоволення, вміння працювати з групою, сім'єю вихованців, а також удосконалення методичних аспектів діяльності [463, с. 37].

Важливе значення мають ті риси педагога-опікуна, які можна окреслити як достатню кількість власних сил для надання опіки і виховання, а саме: фізичні і особисті риси (зрілість особистості, прийняття самого себе, баланс, позитивне ставлення до людей і життя), врегульована сімейна, соціальна, професійна ситуація, педагогічний досвід, а також заангажованість роботою. Необхідно, щоб опікун-вихователь хотів і міг компетентно здійснювати опікунсько-виховну діяльність, мав задоволені власні потреби, а також здібності і позитивні навички їх самостійного, правильного забезпечення.

Д. Панковська виділяє такі критерії оцінки виховної діяльності: успішність (якою мірою учні досягнули очікуваних результатів), ефективність (чи можна досягти цих цілей меншими зусиллями), результативність (скільки учнів досягнуло мети і на якому рівні: високому, середньому, низькому), тривалість змін і те наскільки вони корисні для вихованців. Важливим критерієм може бути рівень задоволення як учнів, так і вихователя, що свідчить про мотивацію обидвох сторін до здійснення подальшої діяльності. Натомість створення стандартів оцінки роботи дозволить визначити, якою мірою досягається поставлена мета: мінімальною, достатньою, високою тощо. Уже саме планування контролю і оцінки виховної діяльності вимагає багато зусиль, а це тільки початок. Підготовка засобів дослідження, опрацювання та

інтерпретація інформації, а також тривалий моніторинг процесу виховання є складним завданням, яке вимагає багато часу. Однак не існує іншої можливості, щоб свідомо, відповідально і ретельно реалізувати свою виховну місію [754, с. 89].

У Розпорядженні Міністра національної освіти «Про критерії і порядок здійснення оцінки роботи вчителя, порядок подання апеляції, склад і спосіб скликання комісії з оцінки» від 9 грудня 2016 р. продовжено термін складання письмових зауважень для вчителя і написання проекту оцінки вихователя – з трьох календарних до трьох робочих днів. Окрім того, вказано, що продовження цього терміну зумовлює надання безперервної відпустки щонайменше на 14 календарних днів [829]. Отже, нове розпорядження не має істотних змін в оцінці роботи вихователя, важливо тільки пам'ятати, що з 1 січня 2017 р. необхідно посилатися на нову правову норму.

Одним з останніх документів, які уточнюють проведення оцінки роботи вчителів (вихователів) є Розпорядження Міністра культури і національної спадщини «Про критерії і порядок здійснення оцінки роботи вчителів, порядок подання апеляції, склад і спосіб скликання комісії з оцінки» від 23 березня 2017 р. [830]. У травні 2017 р. маршалок Сейму Польської Республіки оприлюднив повний текст Закону «Карта Вчителя» зі змінами і доповненнями [735].

Сьогодні покладає на вихователя особливу відповідальність – управління процесом творення особистості. Саме його діяльність зорієнтована на формування людини, чия активність розгорнеться завтра, в інших умовах, які передбачити і спрогнозувати треба вже сьогодні.

Узагальнюючи педевтологічні пошуки польських педагогів слід зазначити, що вони сконцентровані на обґрунтуванні професіограми опікуна-вихователя, найсуттєвішими рисами якої є професіоналізація, педагогічна майстерність, особисті риси, отримані знання, набуті уміння і навички, досягнення добрих результатів. Професія вихователя вимагає всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей. Тільки за умови

щоденної віддачі себе дітям з радістю, можна залучити їх до поповнення знань, до праці, закласти в дитячих душах непорушну основу моральності. Вихователь повинен поважати право дитини на самостійний вибір власної системи цінностей, норм поведінки. Вихователь-опікун має добре володіти психолого-педагогічними знаннями, інструментальними і педагогічними вміннями, щоб забезпечити цікаву дозвілєву діяльність, надати вихованцям дидактичну допомогу.

Висновки до розділу 3

Для педагогічної думки Польщі ХХ – початку ХХІ ст. характерний перехід від окремих публікацій до виникнення опікунської педагогіки як нової спеціалізації і галузі педагогічної науки, яка володіє чітко визначеним понятійним апаратом. Соціальну й опікунську педагогіку поєднує предмет дослідження, тобто опіка над дітьми і виховання через опіку. Соціальна педагогіка займається сім'єю й опікунсько-виховними установами, у тому числі соціальною компенсацією недоліків у їх функціонуванні з точки зору теорії виховного середовища. Опікунська педагогіка – сім'єю та опікунсько-виховними установами як формами опіки у трактуванні теорії опіки.

Уперше термін «опікунська педагогіка» (1961) вживає Х. Радлінська, трактуючи його як спеціалізацію, яка існує в межах соціальної роботи і передбачає надання допомоги дитині й батькам. Р. Врочинський у 1964 р. розвиток польської опікунсько-виховної практики і педагогічної рефлексії окреслив як шлях від благодійності до опікунської педагогіки, передбачаючи виокремлення її як окремої субдисципліни. У 1973 р. опікунська педагогіка увійшла як окрема дисципліна до навчального плану підготовки майбутніх педагогів (ліценціат, магістр) й отримала статус академічної у багатьох закладах вищої освіти.

В опікунській педагогіці немає однозначного трактування понять «опіка над дитиною», «потреби дитини». А. Камінський визначає опіку як надання

матеріальної і психологічної допомоги особам, на долю яких випали складні життєві випробування, нездатним задовольнити свої потреби, а також тим, хто не може власними силами зарадити собі в житті; у широкому розумінні опіка пов'язана з допомогою, яку надають суспільству з метою попередження різного роду суспільної дезадаптації, дезінтеграції, нестачею здоров'я, моральними і матеріальними недоліками. З. Домбровський і Ф. Кульпінський трактують її як необхідну активність суб'єкта стосовно асиметрично залежного від нього об'єкта, яка полягає в постійному та незацікавленому задоволенні його специфічних потреб і компенсації обмеженої дієздатності. На думку В. Оконя, опіка над дітьми – це система заходів, які проводять відповідні інституції чи особи з метою задоволення щоденних потреб дитини й усебічного розвитку її особистості. З. Стельмашук і М. Колянкевич це поняття трактують як діяльність, спрямовану на запобігання труднощам та розладам у розвитку дитини. Я. Мацяшкова підкреслює різницю між опікою та вихованням, яка торкається основних засад: мети, групи адресатів, теорії і методики виховної роботи, інституцій. С. Бадора виокремлює основну, виховну і підтримуючу опіку. На практиці опіка в широкому сенсі виступає поруч з вихованням. Часто вживаються терміни «виховна опіка», «опікунське виховання», «опікунсько-виховна діяльність» для означення взаємозв'язку.

З'ясовано, що сфера педагогічних досліджень проблема опіки характеризується розмаїттям визначення понять «опіка», «виховання», «сирітство». З поняттям «опіка» тісно пов'язана інша дефініція – «соціальне сирітство», яке охоплює різноманітні та складні емоційні і суспільні ситуації. А. Тинельський виділяє чотири типи соціального сирітства, критерієм яких визначає джерело: правове, випадкове, соціальне, емоційне. М. Бальцерек, З. Домбровський, І. Юндзілл, М. Якубовський пропонують використовувати інші поняття, наприклад, «власне сирітство», «природне сирітство», «сімейне сирітство», «сімейно-патологічне сирітство».

Основними науково-теоретичними складовими опікунської педагогіки (педагогіки опікунства), які тісно взаємопов'язані між собою, є теорії

міжлюдської опіки, теорії виховання через опіку (виховні аспекти опіки), теорії опікунського виховання (опікунські аспекти виховання). До найважливіших елементів опікунсько-виховної системи належать організаційні форми опіки над дитиною, якість їх функціонування пов'язана як із задоволенням потреб особистості, так і з очікуваннями суспільства, вираженими у виховних цілях. Зроблено висновок, що в опікунській педагогіці Польщі теорія міжлюдської опіки трактується у контексті задоволення певних потреб дитини.

Констатовано, що педагоги намагалися обґрунтувати модель опікуна-вихователя, професіограму вихователя різних опікунських установ. Педагогічна майстерність визначається розумінням мети виховання, знаннями про виховний процес і вміннями ним керувати. Це положення педагоги (Ю. Бабіцький, Ю. Бронгель, К. Єжевський, Г. Йордан, А. Камінський, Я. Корчак, К. Лісецький, Я. Мацяшкова та ін.) підтвердили власною опікунсько-виховною діяльністю. Загалом доробок педагогів у галузі опіки над дитиною свідчить про пошук власного шляху у задоволенні її потреб. Сьогодення покладає на вихователя особливу відповідальність – управління процесом творення особистості.

Основні результати дослідження за третім розділом дисертації представлено у 13 публікаціях автора: монографії [101], розділ у колективній монографії, опублікованій за кордоном [551], іноземних виданнях [112; 549; 550], наукових фахових виданнях України [84; 121; 124] та інших [99; 102; 106; 128; 548].

РОЗДІЛ 4

Трансформація форм опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)

Закон «Про підтримку сім'ї і систему опіки» (9 червня 2011 р.) розмежував систему опіки дітей на дві підсистеми – сімейну та інституційну [966]. До сімейних форм опіки належать прийомні сім'ї і дитячі будинки сімейного типу, до інституційних – опікунсько-виховні установи, регіональні опікунсько-терапевтичні заклади, інтервенційно-доадопційні осередки (Рис. 4.1).

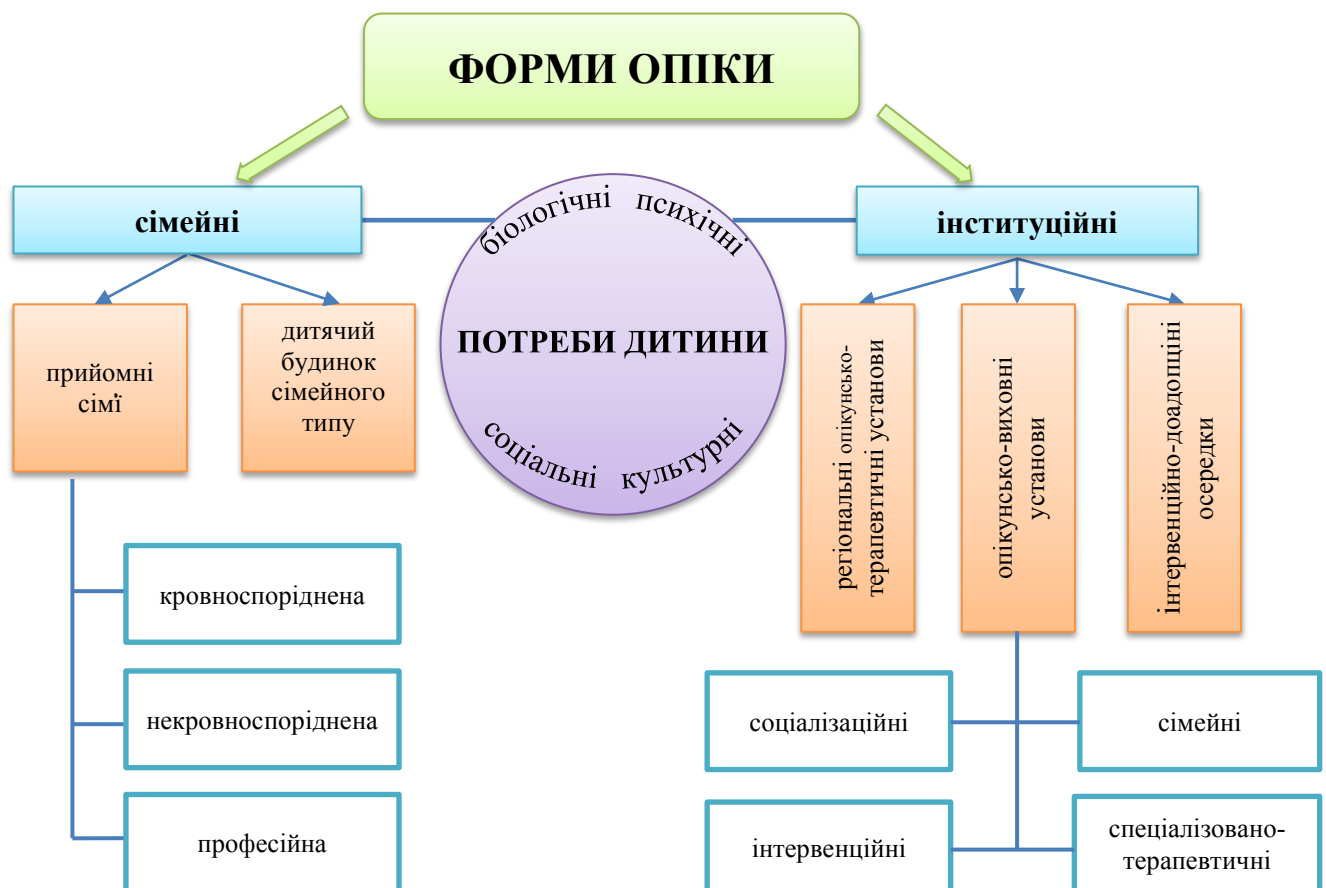


Рис. 4.1 Форми опіки над дітьми у Польщі

Узагальнення джерельної бази [370; 390; 726; 801; 813; 814; 872] та опікунської практики дає підстави стверджувати, що у Польщі поширені сімейні та інституційні форми опіки і допомоги дітям, кожна з яких має окреслену опікунську функцію, здійснює виховну, заступницьку і спеціальну опіку над дітьми. Нами виокремлено три рівні функціонування інституцій опіки над дітьми: мікрорівні – сім'я, найближче оточення; мезорівні – локальне середовище; макрорівні – держава, Європейський Союз (Рис. 4.2). Кожна з них по-різному задовольняла опікунські потреби дитини, змушувала модернізувати соціально-педагогічні умови опіки і виховання.



Рис. 4.2 Рівні функціонування інституцій опіки над дітьми

До їхнього функціонування причетні педагоги та громадські діячі, діяльність яких є неоціненним внеском у розвиток педагогічної теорії і практики опіки над дітьми. Це важливо з погляду на історичну і географічну близькість обох держав, наявність різноманітних форм опіки у Польщі, на необхідність забезпечити дітям належні умови проживання і виховання у складній соціально-політичній ситуації України. Суспільний лад, який повинен визначати матеріальну форму активності людини і організаційні обов'язки інституційного середовища, забезпечуючи умови гідного розвитку людини, мав у концепції статус суспільної норми. Ці ідеї знайшли висвітлення у публікаціях Р. Врочинського, присвячених проблемам освіти, безперервному навчанню [1011; 1017].

Важливе значення мають опіка над дітьми у локальному середовищі (клуби, світлиці, спортивні та ігрові майданчики тощо), форми компенсації сирітства (усиновлення, прийомна сім'я, будинок дитини, сімейний дитячий будинок), система суспільного забезпечення (охорона здоров'я, юридична допомога, право юнацтва на працю). Особлива роль відведена педагогам в організації середовища, у профілактичній і компенсаційній діяльності, роль яких безперервно зростає [82, с. 59–60].

Поширеною інституційною формою є місцевий сімейний будинок – установа опікунсько-терапевтичного спрямування, що має на меті надання необхідної допомоги дітям і молоді від 3 до 18 років з неблагополучних сімей, занедбаних педагогічно, без відриву від сім'ї і природного середовища. Ця установа надає опіку цілодобово. Під час зимових і літніх канікул організовує табори відпочинку з терапією. Тут працюють гуртки за інтересами, курси вивчення іноземних мов, організовуються психотерапевтичні та соціально-терапевтичні заняття, а також чергують лікарі, логопеди, психолог і юрист [570, с. 135].

Центр допомоги дитині і сім'ї ініціює сімейну систему опіки, зокрема психолого-педагогічну, педагогічну допомогу дітям і батькам, надає спеціальну допомогу сім'ї у реалізації виховних завдань, ініціює та підтримує форми заступницької опіки і сімейного виховання. Важливе завдання центру – діагностика явищ і проблем, професійне встановлення індивідуального і соціального діагнозу. Зусилля спрямовані на допомогу дитині, яка перебуває у небезпеці, терпить насильство, занедбана батьками. У центрі працюють дитячий психіатр, психотерапевт, педагог, психолог, які надають безпосередньо допомогу дітям.

4.1 Прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище

Для Польщі прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище була і є однією з провідних соціально-педагогічних проблем. Така сім'я трактується

багатозначно: кожне виховне середовище, створене не біологічними батьками; форма опіки над дитиною, яка не може певний проміжок часу перебувати з власними батьками; є сімейною опікунською моделлю, яка забезпечує оптимальні умови розвитку, гарантує опіку і природне виховання [506, с. 387]. Опіка і виховання взаємопов'язані. Правильно зорганізована опіка і виховання створюють умови для правильного розвитку і для функціонування дитини у майбутньому житті [792, с. 7].

Прийомна сім'я як соціальна група має значні виховні цінності, які автоматично діють через почуття, спільні переживання, родинні зв'язки. Ю. Бабіцький підкреслював, що до прийомних сімей потрібно скеровувати здорових психічно і фізично дітей-сиріт віком від півтора до трьох років, які не мають природних опікунів, і дітей невідомих батьків, з метою налагодження близьких контактів з прийомними батьками. Опікунам надавалося право самостійно вибрати майбутніх підопічних, беручи до уваги вік дитини, зовнішній вигляд тощо. Щодо прийомних сімей (мала бути повна сім'я), то детально перевірялися матеріальні й житлові умови, а також з'ясовували, чи сім'я бере дитину тільки через фінансові умови.

Під поняттям «хатня опіка» Ю. Бабіцький розуміє вид надання опіки, який полягає у забезпеченні необхідної кількості матеріальних засобів сім'ї і в найбільш характерний для даної сім'ї спосіб, щоб вона могла якнайкраще психічно і фізично виховувати власну дитину [330, с. 4]. До такого виду належать надання допомоги дитині у навчанні, організація вільного часу (літні та зимові табори), підвищення педагогічної обізнаності батьків і всього середовища. Осередки опіки були тими інституціями, завданням яких полягало у проведенні інтерв'ю і визначення розмірів потрібної опіки (медичні амбулаторії, психологічні та юридичні консультації, молочні кухні, світлиці, басейни тощо). Часткова опіка – це піклування про дитину, яка залишається у сім'ї, заповнення батьківських прогалин щодо опіки і виховання.

Науковці Ю. Матеск [699], В. Матияс [704], М. Ямрожек [503] у розвитку і діяльності прийомних сімей міжвоєнного періоду виокремлюють три етапи еволюційних перемін цієї інституції: 1923 – 1926, 1926 – 1934, 1934 – 1939 [120, с. 7–9]. У перший період кошти держави на опіку над дитиною були незначними, опікунською діяльністю в основному займалися органи територіального самоврядування і благодійні організації. Як і вся опіка, прийомні сім'ї входили до сфери компетенції органів територіального самоврядування, які не відзначилися великими досягненнями у галузі опіки, мали негативні результати у вихованні. Виняток становили Лодзь і Варшава.

Друга фаза (1926 – 1934) – період територіальних експериментів щодо опіки над дітьми у прийомній сім'ї, започатковані Відділом соціальної опіки у Лодзі. З відома і під контролем Відділу опіки дітей-сиріт, покинутих немовлят, передусім скеровували в прийомні сім'ї. При цьому на утримання однієї дитини щоденно виділяли 1,5 злотого [820, с. 15].

Ухвала, прийнята магістратом Лодзі у лютому 1926 р., висувала до прийомних сімей певні вимоги і умови: сім'я повинна мати власне помешкання з відповідними санітарно-гігієнічними умовами; батьки мають бути морально і фізично здоровими; мають уважати дитину рідною і забезпечувати їй належну опіку [820, с. 16–17]. Прийомні сім'ї часто були сім'ями обмеженого типу, наприклад, терапевтичні, освітні сім'ї, що піклуються (присутні внутрішньо) або виховні, що було безпосередньо пов'язано з їхніми завданнями. Важливим було надання дітям з прийомних сімей безкоштовної медичної допомоги і медикаментів, забезпечення лікування у лікарнях і відпочинку у літніх таборах за кошти міського бюджету [820, с. 159].

Відділ соціальної опіки створив мережу педагогічних консультацій, клубів, дитячих садків. Тому закономірно 1926 р. можна визнати переломним у створенні прийомної сімейної опіки над дитиною, хоча цей процес мав тільки локальний характер. З 1931 р. подібну діяльність розпочав Варшавський комітет розміщення дітей у сім'ях з ініціативи В. Шуман. Значні

досягнення Комітету у цій сфері заохочували владу до поширення такої діяльності на всю країну. У 1933 р. відновив діяльність виховний будинок св. Бодуена [853, с. 64].

Характерним для третьої фази (1934 – 1939) є динамічний розвиток прийомних дітей по всій Польщі. У 1934 р. Міністерство соціальної опіки офіційно санкціонувало опіку над дитиною у прийомній сім'ї. З 1936 р. у Польщі було 6175 прийомних сімей, в яких знайшли опіку загалом 8173 вихованців (Додаток С.1). У 1938 р. кількість прийомних сімей зросла до 8447, в яких отримували опіку 10617 вихованців [792, с. 195]. Прийомна сім'я надає опіку винятково покинутим дітям. Опіка полягає у їх розміщенні у вибраних сім'ях за визначену плату і здійсненні контролю над виконанням ними опіки [699, с. 42].

Під час Другої світової війни тисячі сиріт і покинутих дітей знаходили притулок у чужих людей, у прийомних сім'ях, що виникли спонтанно, й у ситуації постійної загрози виконували свій обов'язок заради вітчизни. Діяльність усіх опікунських інституцій під час війни була заборонена. Опікунсько-виховну роботу проводили тільки дві організації: Польський Червоний Хрест і Головна Опікунська Рада [478, с. 26].

Після закінчення військових дій опіка почала розвиватися планово. Справи, пов'язані з організацією прийомних сімей і скеруванням до них дітей, знайшли відбиток в ухвалі Ради Міністрів з 12 червня 1945 р. про передачу міністрові освіти справ, що стосувалися опіки над дітьми від 3 до 18 років. Такий поділ компетенції у галузі опіки над дітьми пов'язувався з планами її осучаснення, а також наданням опіці виховного характеру. Вважалося, що саме вчителі були групою людей, підготовлених до реалізації таких завдань. Міністерство освіти, використовуючи надані права, видало наказ про створення Департаменту опіки над дитиною, в обов'язки якого і входила опіка над дітьми і молоддю у прийомних сім'ях. Доповненням цього документа був лист міністра освіти від 15 травня 1946 р., що стосувався розміщення дітей у прийомних сім'ях і висунутих вимог до них [849, с. 23–24]. Це було перше у

повоєнній Польщі розпорядження, що безпосередньо стосувалося прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною. У 1946, 1948, 1949 рр. у прийомних сім'ях перебували відповідно 68, 70, 73 тисячі дітей [699, с. 42].

У повоєнній Польщі велике значення мала уніфікація цивільного і сімейного права (1946 і 1947), оскільки до цього часу існували різні кодекси законів. До сімейного закону була внесена норма про рівноправність подружжя. До того ж, сімейний кодекс від 1950 р. запроваджував довгоочікувану засаду рівності у правах позашлюбних дітей із дітьми, народженими у шлюбі [957].

Упродовж 1950 – 1955 рр. для Польщі характерним є очевидне зменшення прийомних сімей. Їхнє місце зайняли передусім державні опікунсько-виховні установи. Це відбилося і на вихованні дітей у прийомних сім'ях. Кількість дітей, розміщених у них, значно зменшилася. Це тільки частково можна пояснити зменшенням розмірів сирітства і розвитком інституцій соціального забезпечення. На увагу заслуговує заснування у 1958 р. так званих опікунських сімей, до яких розміщували дітей віком від шести місяців до трьох років [491]. Опубліковані нормативно-правові акти уможливили організацію найкориснішого для дитини середовища прийомної сім'ї.

Початок 60-х рр. ХХ ст. – це *період започаткування нових досліджень* над прийомною сім'єю, вивчення нормативно-правових актів у сфері опіки. Прийнято низку ухвал у справі засад і порядку передачі дітей, позбавлених сімейної опіки віком від трьох до семи років на виховання опікунським сім'ям – прийомним сім'ям [858]. Згодом щораз більшу критику викликала практика виховання у державних інституціях, установах і збільшення витрат на їх утримання. Виховання дітей у прийомних сім'ях натомість було недорогою формою опіки, фінансова допомога з боку держави – мізерною. Діти із прийомних сімей також мали право на безплатне користування яслами і садочками.

На 70-ті рр. ХХ ст. припадає наступний період зацікавлення прийомними сім'ями. Розв'язанням виховних дилем мала бути Ухвала Ради Міністрів від 22 листопада 1971 р. у справі матеріальної допомоги для дітей до 18 років, що перебували у прийомних сім'ях. Держава виділяла грошову і матеріальну допомогу, ухвала гарантувала дітям також право користуватися послугами служби здоров'я і соціальними виплатами [937].

Модифікація нормативно-правових актів, які регулюють функціонування сімейних форм опіки, призвела до збільшення кількості вихованців у них (1975 – 10 554, 1980 – 18 025), кількість сімейних будинків дитини (1972 – 16, 1980 – 120) і кількість усиновлених (1970 – 1992, 1980 – 3572) [1030, с. 22]. Аналіз статистичних даних засвідчує, що будинки дитини переставали бути основною формою повної опіки.

У 70 – 90-ті рр. ХХ ст. прийнято низку документів, які сприяли розвитку інституції прийомної сім'ї як кількісно, так і якісно. Розпорядження щодо функціонування прийомних сімей були видані у 1989 р. і торкалися питань, пов'язаних із вибором прийомних сімей, особливих норм виділення їм допомоги [841]. У 1991 р. прийнято Закон «Про систему освіти», який регулював питання опіки і виховання у Польщі, упорядкував засади створення і співпраці із прийомною сім'єю [963]. Особливо цінні приписи у Розпорядженні Ради Міністрів від 21 жовтня 1993 р., відповідно до якого прийомна сім'я повинна гарантувати дитині умови життя і розвитку максимально наближені до наявних у природній сім'ї [843].

Упровадження від 29 грудня 1998 р. Закону «Про внесення змін до деяких актів у зв'язку зі здійсненням державного політичного реформування» зумовило необхідність внесення змін до нормативних актів, які регулювали функціонування прийомних сімей [958]. Вони зумовлені передачею завдань, пов'язаних з опікою над дитиною, з відомства освіти до соціальної сфери. Нові засади опіки над дитиною у прийомних сім'ях запроваджено розпорядженням Ради Міністрів від 8 липня 1999 р., який вступав у дію з 1

серпня цього ж року [844]. Зміни стосувалися розміру грошової допомоги, виділеної для прийомних дітей.

На початку ХХІ ст. питання функціонування прийомної сім'ї, виховання й опіки визначало розпорядження Ради Міністрів від 29 вересня 2001 р. у справі прийомних сімей, яке стало виконавчим актом до Закону «Про соціальну допомогу» і регулювало такі проблеми: засади діяльності прийомних сімей; засади вибору прийомних сімей і розміщення у них дітей; форми підготовки і навчання прийомних сімей, зміст підготовки і затвердження програм їхньої підготовки; засади і критерії призначення грошової допомоги на часткове покриття коштів утримання дитини, розміщеної у прийомній сім'ї, і величини цієї допомоги; засади призначення зарплати прийомній сім'ї; засади і величина виплат біологічних батьків за перебування їхньої дитини у прийомній сім'ї та порядок і спосіб процедури у таких справах [845]. Прийомна сім'я забезпечує дитині право знати про її походження, підтримувати емоційний контакт з біологічними батьками й іншими близькими родичами, а також повагу її гідності і захист від будь-якої форми насильства, створення умов для розвитку і виховання відповідно до її стану здоров'я і рівня розвитку. Проведені реформи зумовили поступове зростання кількості дітей у прийомних сім'ях (Додаток С.2).

Опіку над дітьми у прийомній сім'ї регулює Закон «Про соціальну допомогу», прийнятий 12 березня 2004 р. [943], засади функціонування дітей у прийомних сім'ях – розпорядження Міністра соціальної політики від 18 жовтня 2004 року у справі прийомних сімей [832]. Це розпорядження також передбачає і регулює порядок підготовки кандидатів для виконання функцій та обов'язків прийомних сімей, сферу співпраці центру допомоги із судовим органом, умови фінансування дитини, умови і розмір оплати біологічних родичів за перебування їх дітей у прийомних сім'ях та ін.

Упродовж останнього десятиліття опіка над дитиною у прийомній сім'ї змінювалася, що було зумовлено насамперед соціальною політикою держави. Це знайшло висвітлення в удосконалених і змінених правових актах.

Прийомна сім'я, незважаючи на певні труднощі, постійно розвивалася і модифікувала. Багато дослідників і організаторів опікунських середовищ для безпритульних і осиротілих дітей підкреслювали позитивні виховні якості прийомної сім'ї [114, с. 45]. Однак жоден опікунський заклад не в змозі забезпечити дитині опіку, яку може надати прийомна сім'я, хоча, попри все, батьки не є біологічними батьками, та у багатьох випадках стають для дитини справжньою опорою забезпечення, розуміння і любові [536; 817; 818; 859]. Прийомній сім'ї, як стверджують науковці (С. Бадора [457], М. Йоахімовська [522], А. Калусь [534], Ю. Матєск [699], Б. Мацяж [680], А. Тинельський [932], З. Тишка [933], М. Ямрожек [503] та ін.), притаманні природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-опікунами, індивідуальний підхід до дитини, налагодження стосунків між батьками і дітьми. Прийомна сім'я виконує аналогічні функції до тих, що їх забезпечує біологічна сім'я.

Елементом стратегії пропагування права дитини на виховання її у найближчому для неї середовищі є розвиток сімейних форм опіки. У рамках Європейського Соціального Фонду 2014 – 2020, Програма знання, освіта, розвиток (2014 – 2020) запровадила дії, які підтримують процес деінституалізації опіки у повітах, через використання дослідницьких засобів до оцінки перебігу процесу якісних змін у системі опіки, опираючись на навчання працівників органів місцевої влади, навчання кадрів системи підтримки сім'ї, які мають на меті поліпшення професійної підтримки батькам і дітям [793].

18 вересня 2015 р. у Женеві відбувся звіт Польщі з реалізації Конвенції про Права Дитини. Доповідь уряду є відповіддю на рекомендації Комітету Прав Дитини з 2002 р. і 2015 р. Комітет Прав Дитини відзначив позитивні зміни у системі опіки після набрання чинності Закону про підтримку сім'ї і систему опіки, одночасно звернув увагу на вимоги щодо розміщення винятково старших дітей в опікунсько-виховних закладах інституційної опіки, а також звернувся з рекомендаціями про внесення правових змін щодо

регіональних опікунсько-терапевтичних закладів і інтервенційних осередків. Під особливим наглядом Комітету є ситуація дітей з особливими потребами [489, с. 42].

Коаліція з сімейної опіки, яка виникла у 2004 р., спочатку як суспільний рух, а з 2010 р. як формальне об'єднання товариств, дуже багато уваги присвячувала інтерпретації статистичних даних, її члени проводили власний аналіз щодо ситуації дітей, які перебувають під опікою. Перший звіт «Проблеми сімейної опіки у Польщі» підготовлено у 2006 р. і подано Міністерству праці і соціальної політики, а також членам парламенту. У 2015 р. проведено нове дослідження, яке знайшло висвітлення у «Звіті з оцінки реалізації Закону про підтримку сім'ї і систему опіки»: аналіз розвитку сімейних форм опіки, результати проведених досліджень, рекомендації щодо надання правової допомоги по телефону [666, с. 25].

Результати опитування демонструють, що координатор, який повинен одночасно вести контроль за сім'єю, і підтримувати її у складній ситуації, не може виконувати ці функції одночасно. Негайного розв'язання потребують проблеми хворих і дітей з особливими потребами, яким необхідно забезпечити відповідний і кваліфікований догляд прийомних батьків [666, с. 27]. Сповільнюють процес деінституалізації й інші фактори: фінансові труднощі; недостатня кількість кандидатів на прийомну сім'ю; мала кількість курсів і тренінгів для прийомних сімей щодо вміння і рекомендацій правильного спілкування з біологічними батьками дитини; негативне ставлення до прийомних батьків у їхній місцевості; відсутність самоорганізації прийомних батьків; низька активність прийомних сімей тощо.

За стандартами, які стосуються закладів опіки від 1 січня 2020 р. вік дитини в опікунсько-виховних закладах не повинен бути менше 10 років, натомість з 2021 р. вік дітей зменшиться до 14. Проаналізовані нормативно-правові документи за останні 5 років не вказують остаточної дати ліквідації опікунсько-виховних закладів, однак вони постійно змінюються і намагаються дотримуватися актуальних вимог. Відповідно до Закону «Про допомогу

держави у вихованні дітей» від 11 лютого 2016 р., на кожну дитину у віці до 18 років, розміщену у прийомній сім'ї, сімейному будинку дитини чи опікунсько-виховному закладі сімейного типу, виділяють 500 злотих з бюджету держави [941].

Вивчення історіографії проблеми опіки над дитиною у прийомній сім'ї Польщі свідчить про напрацювання власної нормативно-правової бази, становлення інституційної форми опіки, що впливає з національних традицій і суспільного доробку. Друга половина XX – початок XXI ст. характеризується еволюцією нормативно-правових засад функціонування прийомної сім'ї у Польщі як однієї з основних інституційних форм опіки над дітьми. Приймна сім'я має забезпечити соціально-педагогічні умови виховання дітей, гарантувати їм належні умови життя і розвитку, максимально наближені до наявних у природній сім'ї. Для цього держава дбала про забезпечення відповідної підготовки потенційних прийомних батьків. Розвиток інституції прийомної сім'ї упродовж другої половини XX ст. припадає на 70-ті і 90-ті роки. На зламі століть функціонування прийомної сім'ї, забезпечення дитині належних умов розвитку і виховання, надання їй опіки зумовлено соціальною політикою держави. Сьогодні у Польщі приймна сім'я є важливим соціальним інститутом становлення особистості дитини, позбавленої батьківського піклування, яка має переваги виховного потенціалу над іншими інституційними формами державної опіки.

4.2 Педагогічні засади опіки над дітьми у СОС-дитячих містечках

Для Польщі характерною є різноманітність форм опіки, серед яких вагоме місце займає СОС-дитяче містечко (Wioski Dziecięcy SOS) – неурядова, нерелігійна, благодійна організація повної опіки над дітьми сімейного й соціалізаційного типу [233]. Уперше СОС-дитяче містечко засноване в 1949 р. у Австрії. На його діяльність впливають історичний досвід, традиції, віросповідання, соціально-економічна ситуація у країні.

Характерним є те, що у дитячих селах є тільки матері, від котрих раніше не вимагалось спеціальної освіти, їм достатньо було закінчити підготовчі курси, програма яких охоплювала основи сучасної психології, соціології [1039, с. 37].

Перші спроби організації СОС-дитячих містечок у Польщі за взірцем австрійських були зроблені в 1960 р. [621; 632; 669]. Точкою відліку є лист-прохання австрійському педагогові Г. Гмайнеру про надання плану будівництва типового SOS-Kinderdorf. Дозвіл отримано у лютому 1961 р., що було початком довготривалої зтяжної будівлі. Офіційне відкриття дитячого містечка в Білгораю (211 СОС-дитяче містечко у світі) відбулося 31 травня 1984 р. Друге дитяче село засноване в Красніку і відкрите 5 грудня 1991 р. Згодом СОС-дитячі містечка на взірць австрійських SOS-Kinderdorf, на умовах Міжнародної організації SOS-Kinderdorf International почали функціонувати у Райску (1994), Седльцах (1998), Карліне (2006) [877]. Окрім цього, у Любліні (1998) відкрито молодіжний будинок СОС – недержавну опікунсько-виховну інституцію для дітей з СОС-дитячих містечок, які продовжують навчання у різних типах шкіл [622, с. 187–188].

СОС-дитячі містечка Польщі прийняли педагогічні принципи австрійського SOS-Kinderdorf, а саме: СОС-мати, брати і сестри, будинок, СОС-дитяче містечко. Їхньою метою є допомога кожній дитині, яка б належала до своєї сім'ї, виростала в атмосфері любові, поваги і захищеності, а також створення дітям умов для всебічного розвитку, задоволення їхніх фізичних і психологічних потреб, підготовка до самостійного життя і допомога у виборі майбутньої професії (Рис. 4.3). Містечко дає можливість дітям-сиротам, занедбаним і безпритульним дітям налагодити постійні сімейні зв'язки, жити відповідно до своєї культури і релігії, допомагає виявити індивідуальні здібності, зацікавлення і талант.

Заслугою матерів є сімейна атмосфера, яка панує у СОС-дитячих селах Польщі. Тут дитина навчається сімейного життя, пізнає традиції, долучається до виконання обов'язків, навчається самостійності. Допомагаючи матері у щоденному житті, пізнає взірць природного життя, обов'язки і навчається

відповідальності за інших мешканців. Дитина має можливість подолати прогалини в освітній сфері, розвивати особисте зацікавлення і здібності на заняттях, організованих на території СОС-дитячого містечка чи поза ним [847; 848; 907].



Рис. 4.3 Теоретико-методичні засади опіки над дітьми у СОС-дитячих містечках

Відсутність батька у СОС-дитячому містечку не компенсує навіть найретельніший вдалий вибір матері. Це розумів і Г. Гмайнер, який спочатку допускав можливість присутності подружніх пар у SOS-Kinderdorf [622, с. 43–47].

Батько в сім'ї, як підтверджують наукові дослідження, є однаково необхідний у вихованні і хлопців, і дівчат. Важко також погодитися із

припущенням, що батька у дитячому селі може замінити директор. Не вихід із ситуації – компенсувати батька присутністю педагога, психолога, логопеда або лікаря [673, с. 18].

Щоб виховати мужні риси, СОС-матері пропонують долучати до різноманітних занять винятково чоловіків, що допомагають у СОС-дитячому містечку. Одночасно організовувати дітям зустрічі зі своїми батьками, братами, друзями і знайомими, підтримувати такі контакти. Частина канікул проводять з дітьми у власних сім'ях, щоб показати, як вони функціонують [575, с. 15].

Синтетичний аналіз педагогічної літератури [671; 981; 1042] й детальний аналіз функціонування СОС-дитячих містечок у Польщі дає підставу зазначити, що кожне містечко складається з кільканадцяти сімей, які проживають у 10 – 15 односімейних будинках на великій території, де розміщені ігровий і спортивний майданчики, приміщення для педагога, психолога, логопеда, адміністративно-господарської служби. Діти відвідують державні дошкільні заклади і школи, оскільки метою є інтеграція установи з місцевою спільнотою, що забезпечить підготовку дітей до нормального, повноцінного суспільного життя.

До містечок приймають дітей віком до десяти років, хоча можуть бути прийняті і старші, якщо мають молодших братів і сестер, а їхній рівень відповідає інтелектуальному розвитку. У кожній сім'ї проживають від шести до восьми дітей. Сьогодні тут перебувають природні і соціальні сироти. Тут діти навчаються справжніх цінностей, діляться обов'язками, налагоджують зв'язки, які часто тривають усе життя. Кожна дитина має бути оточена любов'ю. Через любов і підтримку можна зняти травми, залишені у психіці, будуючи довіру. Діти вчаться довіряти іншим і вірити у себе, можуть визначити і сповна використати свій потенціал. Кожна дитина заслуговує на те, щоб її вислухали і сприйняли серйозно [103, с. 42–43].

Поширеними формами діяльності СОС-дитячих містечок у Польщі є заняття (корекційні, логопедичні, соціально-терапевтичні), які мають на меті

підготовку до суспільного життя, а також екскурсії, імпрези, спортивні змагання, зустрічі тощо. Участь у їх підготовці і проведенні беруть вихованці містечка і місцеві жителі. Виховною роботою займаються матері, тітки, педагогічні працівники і психолог. Практикуються такі методи: моделювання, навіювання, наслідування, робота в групах, метод самоуправління, метод Марії Монтессорі, руховий метод Вероніки Шерборне, який впливає на емоційну, пізнавальну сферу дитини через розвиток руху свідомості власного тіла, поділу простору з іншими особами й налагодження з ними близького контакту.

Залежно від потреб дітям надають психолого-педагогічні консультації. Психологи практикують діагностичні методи, проводять терапевтичні, психоедукаційні заняття щодо залежностей від алкоголю, тютюну, наркотиків. Логопеди проводять заняття за методикою М. Монтессорі для дошкільнят, логопедичні заняття. Діти розвивають самодіяльність, удосконалюють почуття, збагачують мовні та комунікаційні компетенції, завдяки чому стають зрілими у соціальній сфері. Педагоги проводять додаткові й дидактично-виховні заняття з різних предметів, найчастіше математики, польської та англійської мов [887, с. 4].

У СОС-дитячому містечку функціонує самоврядування, очолюване опікуном, якого вибирають діти з числа працівників містечка. Для містечка у Красніку традиційними є проведення акції «Миколай про тебе не забуде», «День творчості», лотереї, імпреза «Біг за усмішкою», видання газети «Веселе містечко» («Wesoła Wioska») та ін. [377].

Зазначимо, що СОС-дитяче містечко не може бути ідеальною опікунською установою, однак дає можливість на щасливе дитинство, нормальний розвиток, можливість бути разом з рідними братами і сестрами. Виховання у містечку також має позитивні і негативні сторони (Рис. 4.4). Про це говорять і працівники, і вихованці, що знайшло висвітлення і в низці наукових публікацій.

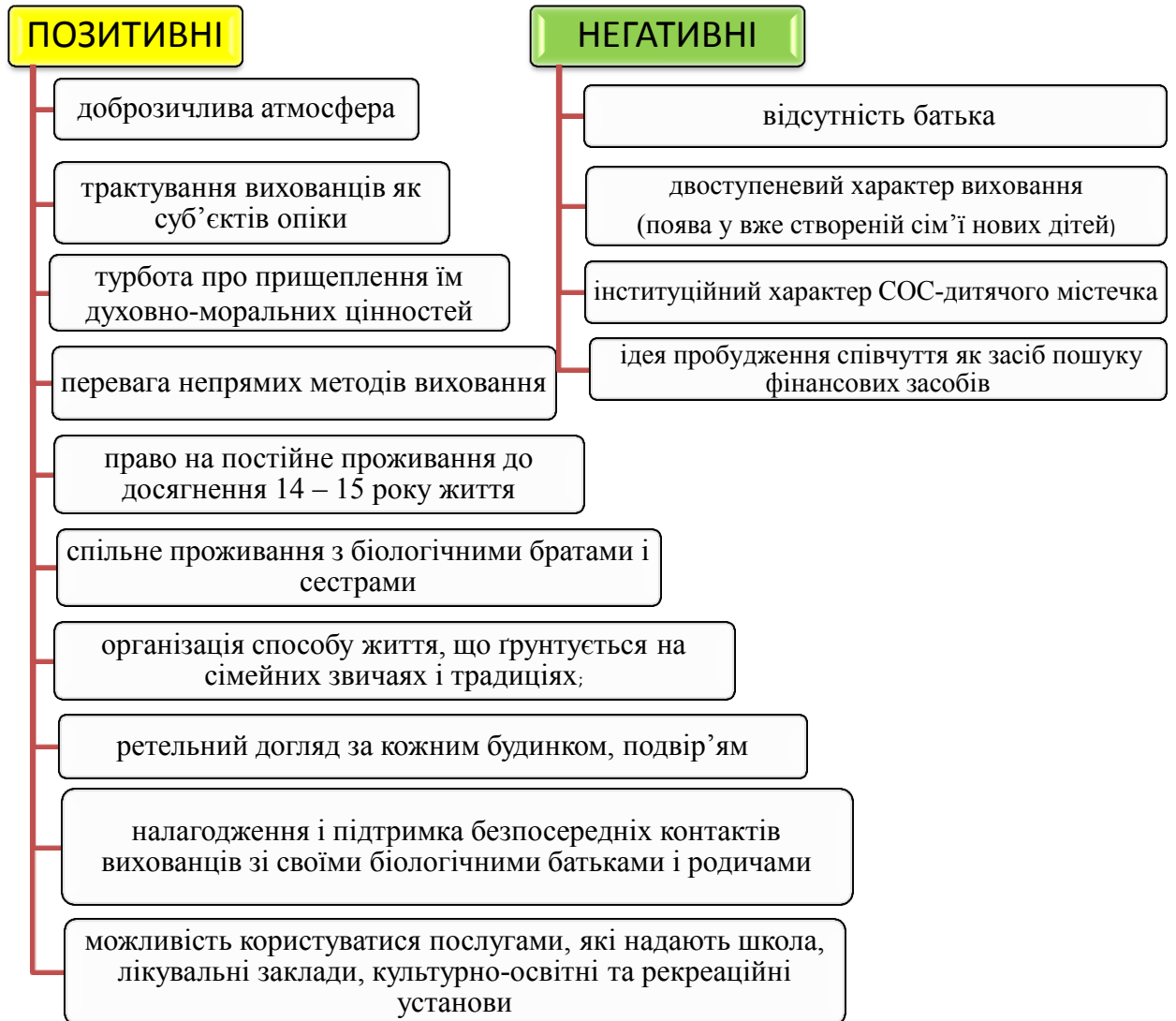


Рис. 4.4 Позитивні і негативні сторони опіки і виховання дітей у СОС- дитячих містечках

Зокрема, М. Лобоцький до позитивних сторін опіки і виховання дітей відносить: надання дітям права постійного проживання до досягнення 14 – 15 року життя; спільне проживання з біологічними братами і сестрами; організація способу життя, що базується на звичаях і традиціях сім'ї; надання дітям можливості користуватися послугами, які надають школа, лікувальні заклади, освітні установи, заклади культури, релігії, рекреації тощо; налагодження і підтримка безпосередніх контактів вихованців зі своїми біологічними батьками і родичами; ретельний догляд за кожним будинком, подвір'ям, здебільшого за квітково-овочевою грядкою [673, с. 17].

І. Кешковська – доброзичливу атмосферу, трактування вихованців як суб'єктів опіки, турботу про прищеплення їм духовно-моральних цінностей, перевагу непрямих методів виховання та ін. [575, с. 15].

Ініціатор заснування СОС-дитячого містечка у Красніку і його упродовж семи років директор В. Ковальський негативними аспектами вважає відсутність батька, двоступеневий характер виховання (поява у вже створеній сім'ї нових дітей), інституційний характер СОС-дитячого містечка, ідея пробудження співчуття як засіб пошуку фінансових засобів [622, с. 43–47].

У СОС-дитячому містечку проблемою є не настільки неповноцінна заміна сім'ї, а те, що, незважаючи на допомогу в процесі виховання інших працівників дитячого містечка, відносини між матір'ю та дитиною є занадто тісними. Як наслідок, у хлопців та дівчат виникають невпевненість у собі, негативний образ про себе, залежність у думках та діях, у них недостатньо умінь для самовизначення та задоволення своїх бажань, схильність до фемінізації.

Ще однією засадою СОС-дитячих містечок у Польщі є наступність у наданні опіки дітям. Молоді люди, які досягли 14 – 15 років, залишають СОС-дитяче містечко, переходять до будинку молоді у Любліні або в житлове співтовариство в Красніку. Будинок молоді налічує три будівлі, дві з яких призначені для дітей (12 квартир). Третя будівля будинку – це спеціалізовані технічні і музичні лабораторії, театральний зал. В обох будинках продовжується реалізація завдань, розпочатих у СОС-дитячих містечках. Хоча у СОС-дитячому містечку у Красніку діти мають можливість проживати довший термін.

Педагогічна концепція опіки над молоддю в об'єднанні мешканців у Красніку і Седльцах окреслила нові перспективи у вихованні підлітків. Так, вихованці СОС-дитячих містечок після закінчення гімназії або досягнення 16 років можуть перейти в один з молодіжних закладів, де частково розпочинається їхнє самостійне життя. Їхній перехід відбувається з урахуванням таких критеріїв: бажання дитини; прийняття спільного рішення

СОС-матір'ю, директором; закінчення навчання у гімназії; мотивація до подальшого навчання; згода дитини на дотримання статуту молодіжного закладу. За два роки до цього моменту підліток має можливість відвідувати і спілкуватися з молоддю, котра там проживає, брати участь у проведенні свят. Постійна підтримка з боку СОС-матері сприяє легкому переходу дитини до нового середовища.

Характерним для СОС-дитячих містечок є створення сімейної атмосфери. Особлива заслуга у цьому належить СОС-матері та її помічниці. До їхніх обов'язків входить надання дітям допомоги у створенні умов проживання, які б сприяли розвитку емоційних зв'язків, піклування про порядок та естетику у кімнатах і будинку, співпраця з психологом, педагогом, лікарем, школою, належне використання фінансів і управління домашнім господарством. До СОС-матерів ставляться конкретні вимоги: це повинна бути самотня жінка віком 30 – 40 років, здорова, доброзичлива, яка володіє уміньми організації домашньої роботи. Підбір кандидаток здійснює комісія. Матері мусять пройти курси за відповідно укладеною програмою, яка включає опанування основами психології, гігієни, харчування, сімейного права, ігрової діяльності дітей [848, с. 54].

Основними напрямками діяльності містечок є забезпечення умов для формування комунікативних і життєвих умінь, для психічного розвитку і пізнавального інтересу; допомога у навчанні; створення сімейної атмосфери і захищеності; формування трудових умінь і навичок, особистої культури й умінь співжиття в групі і суспільстві; підготовка до самостійного життя (Молодіжний будинок СОС у Любліні, об'єднання мешканців у Красніку або Седльцах); повага і підтримка емоційних зв'язків дітей з родичами і біологічною родиною; підтримка талантів, розвиток зацікавлень й організація вільного часу; співпраця із середовищем; забезпечення емоційної стабільності, підготовка дітей до взяття відповідальності за власні вчинки; налагодження партнерської співпраці між працівниками містечка (Рис.4.5).

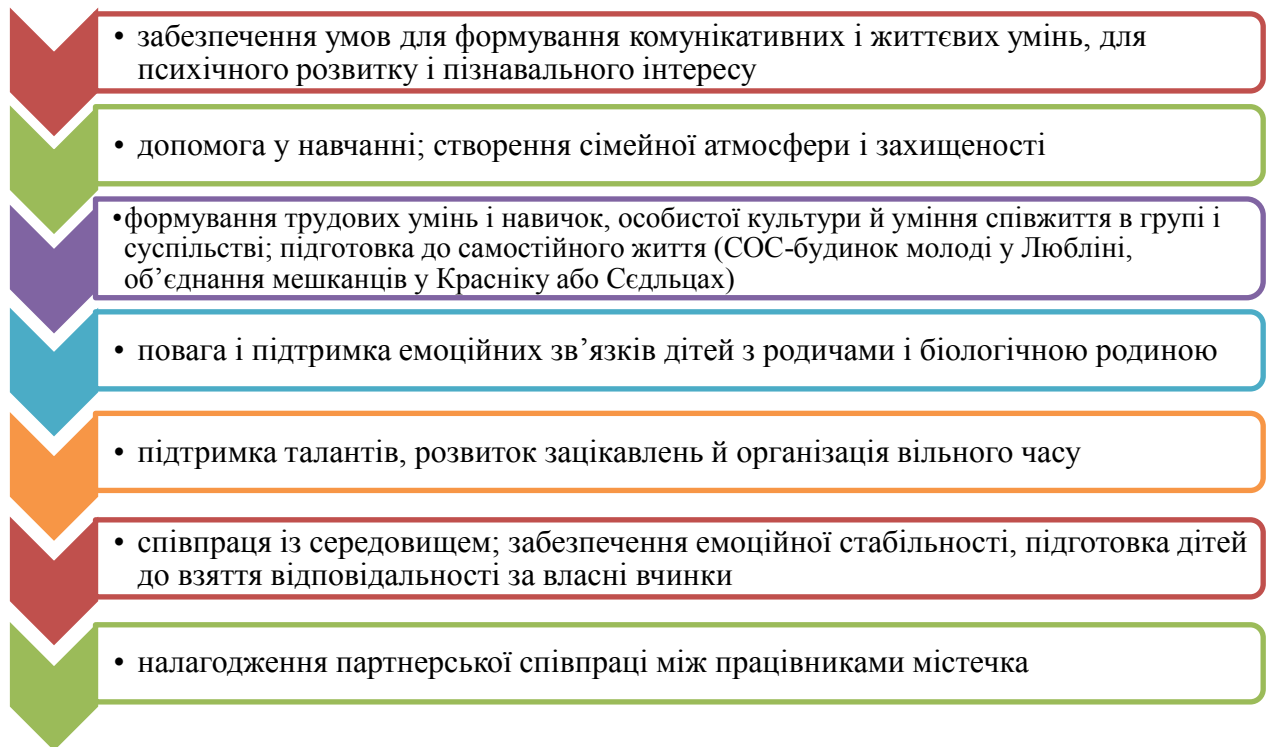


Рис. 4.5 Напрями опікунської діяльності СОС-дитячих містечок

Під час наукового стажування в УМКС у 2014 р. мною вивчено опікунсько-виховну діяльність Молодіжного будинку СОС у м. Люблін. Директор Л. Пухальський підкреслив, що з 1998 р. цей заклад реалізує такі завдання: психологічна діагностика вихованця; здійснення опіки і виховання; забезпечення вихованцям сімейної атмосфери і почуття захисту; допомога у здобутті освіти і професії; вироблення навиків роботи, а також вміння жити у суспільстві; розвиток життєвих і комунікативних умінь; створення умов для розвитку талантів, заняття спортом, відпочинку; підготовка вихованців до самостійного життя; робота з сім'єю. Індивідуальна опіка, групова робота, контакти з СОС-дитячим містечком, біологічною сім'єю і співпраця з середовищем є найбільш поширеними формами педагогічної роботи цього закладу.

В останні десятиліття уряд Польщі надає всіляку допомогу сім'ї і дітям. Сьогодні підтримка дітей з бідних сімей, відбувається через їх розміщення у прийомні сім'ї, у гіршому випадку – в інші опікунсько-виховні установи.

Серед них – СОС-дитячі містечка, які належать до опікунсько-виховних закладів сімейного (СОС-дитячі сім'ї) і соціалізаційного типу (СОС-молодіжний будинок) [455, с. 322].

СОС-дитячі містечка функціонують на основі «Статуту товариства СОС-дитячих містечок у Польщі» [892], «Правил товариства СОС-дитячих містечок у Польщі» [912], «Статуту матері товариства СОС-дитячих містечок у Польщі» [890], «Стандарт Міжнародного товариства SOS-Kinderdorf» [883], розпорядження Міністра праці і соціальної політики від 01.09.2000 р. з питань опікунсько-виховних інституцій [834] та від 1.10.2001 р. про надання допомоги у підготовці до самостійності, продовження навчання і розвитку повнолітніх осіб із прийомних сімей та осіб, які вибувають з різних опікунсько-освітніх інституцій і будинків соціальної допомоги, виправних закладів, притулків для неповнолітніх, спеціальних навчально-виховних осередків, а також інших законів і приписів, що регулюють завдання у галузі соціальної допомоги [835].

Опікунсько-виховна діяльність СОС-дитячих містечок – це відносно нова концепція повної цілеспрямованої опіки, альтернативна до будинків дитини. В основу функціонування містечок покладено чотири основні принципи (СОС-мати, брати і сестри, будинок, СОС-дитяче містечко). Метою їх діяльності є забезпечення максимально наближених до сімейних умов життя, задоволення фізичних і психічних потреб дитини, підготовка до самостійного життя. Поширеними формами діяльності є корекційні, логопедичні, соціально-терапевтичні заняття, екскурсії, імпрези, спортивні змагання, зустрічі тощо. Працівники використовують такі методи: моделювання, навіювання, наслідування, метод групової діяльності, метод самоуправління та ін.

4.3 Опікунсько-виховні установи як інституційні форми опіки над дітьми

Проблема сирітства та потреба у створенні закладів, які б забезпечували невідкладну опіку бездомним дітям, гостро постала після численних воєн. У 1906 р. Товариство «Допомоги сиротам» створило перший опікунський осередок у Варшаві, який протягом декількох годин опікувався покинутими і позбавленими опіки дітьми [819, с. 180]. Відкриття сиротинця відбулося 7 жовтня 1912 р. на чолі з директором Я. Корчаком і вихователем С. Вільчинською до якого прийняли 85 єврейських дітей.

Основні засади функціонування сиротинців були визначені в Ухвалі Законодавчого Сейму від 13 січня 1920 р. [938]. З метою забезпечення опіки над безпритульними, покинутими і дітьми-жебраками, у всіх містах і великих населених пунктах створювали різноманітні опікунсько-виховні установи, у яких діти перебували декілька днів, тижнів чи місяців.

Значний вплив на формування моделі дитячого будинку у Польщі мав розподіл опікунсько-виховних установ відповідно до віку між Міністерством освіти, яке створювало державні дитячі будинки для дітей і молоді (від 3 до 18 років), і Міністерством здоров'я – дитячі будинки малої дитини (до трьох років). Так, з 1949 р. опікунсько-виховний заклад, який займався опікою дітей-сиріт і дітей, котрі з інших причин були позбавлені батьківської опіки отримала назву – дитячий будинок.

Після Другої світової війни значний зріст кількості дітей направлених до опікунсько-виховних установ визначив їх головне завдання – захист дітей від загибелі. Благодійний характер, постійна нестача коштів, велика кількість дітей, критичний стан їх здоров'я призвели до трагічних гігієнічних умов. З 1949 р. у опікунсько-виховних установах з'явилися нові посади (психолога, опікуна і медсестри) і відділи (ізоляційний, приймальня, світлиці і майстерня) [628, с. 18]. З 1958 р. педагогічними працівниками могли бути особи

щонайменше з середньою педагогічною освітою, окрім того лікар, психолог, вчитель [387, с. 109].

Упродовж другої половини ХХ ст. кількість дітей (сиріт, напівсиріт) у дитячих будинках суттєво зменшилася (Додаток Т.1). З 1983 р. опікунсько-виховні установи виконували функцію порятунку та частково кімнати міліції, де приймали дітей до 13 року життя [831]. У 1994 р. до них приймали дітей віком від 3 до 18 років на підставі рішення сімейного суду, заяви школи, міліції чи на прохання сім'ї, а у складних випадках – без згоди батьків і рішення суду. Окрім вищенаведеного, опікунсько-виховні установи виконували опікунсько-виховну, діагностично-кваліфікаційну і ресоціалізаційну функції.

У період трансформаційних змін відбулося реформування основних положень системи опіки над дітьми, зокрема системний підхід до сім'ї, створення закладів, які одночасно допомагали дітям та їхнім сім'ям, надання переваги сімейним формам опіки, попередження розпаду сім'ї [533, с. 125]. У зв'язку з децентралізацією у сфері управління і фінансування опікунсько-виховних установ, більшість з них перейшла у підпорядкування Міністерства праці і соціальної політики, змінивши назву, зокрема, опікунський осередок став інтервенційним типом опікунсько-виховної установи, дитячий будинок – соціалізаційним.

У 1998 р. Е. Карнафелом проведено всепольське дослідження, яке охоплювало 49 кураторів і 40 неурядових організацій, які діяли у сфері опіки над дітьми, що були у кризовій ситуації. На основі аналізу 57 інноваційних проектів, які реалізувалися в опікунсько-виховних закладах тогочасної Польщі, було виокремлено шість груп проблем: дезінтеграція сім'ї (24 проекти) – 40,6 %; неефективна модель функціонування опікунсько-виховних установ (23) – 40,3 %; дисфункція сімейної опіки (5) – 8,77 %; школа інтеграції і програма протидії травмам дітей після повені (2) – 3,5 %; насильство і зловживання (1) – 1,75 %. Результати дослідження свідчать, що до недоліків системи опіки належать: відсутність цілісної узгодженої системи

опіки над дітьми та співпраці з батькам; збільшення кількості опікунсько-виховних закладів; розміщення дитини у дитячий будинок чи прийомну сім'ю без проведення діагностики сімейної ситуації чи її підтримки у виконанні виховних завдань; тривале перебування дитини в опікунсько-виховних закладах, що призводить до високого рівня залежності вихованців від опіки над ними; низькі досягнення у навчанні; неналежна опіка дітям до шести років [1030, с. 160–166].

Опікунсько-виховні установи повинні створити умови для задоволення релігійних потреб дитини, поваги до традицій, організації щоденних занять і вільного часу, відчуття відповідальності за свої вчинки, налагодження відносин дитини з сім'єю чи опікунами [833]. Організація діяльності опікунсько-виховних установ у 2007 р. зазнала чергових змін, що стосувалися способу прийняття дітей-іноземців та переліку документів для відкриття опікунсько-виховних установ різних типів [836].

Відповідно до Закону «Про підтримку сім'ї і систему опіки» (2011), до інституційних форм опіки над дітьми належать опікунсько-виховні, регіональні опікунсько-терапевтичні установи, інтервенційно-доадопційні осередки [966]. У регіональному опікунсько-терапевтичному закладі розміщують не більше 30 дітей, котрі потребують спеціалізованої опіки і реабілітації з огляду на стан здоров'я і не можуть перебувати у сімейних формах опіки чи в інших опікунсько-виховних установах. Інтервенційно-доадопційний осередок приймає до 20 дітей, забезпечуючи їх спеціалізованою опікою у період очікування на усиновлення/удочеріння, перебування котрих не може тривати довше ніж до закінчення дитиною першого року життя.

Розрізняють такі типи опікунсько-виховних установ: спеціалізовано-терапевтичний, сімейний, соціалізаційний, інтервенційний [734]. Їхня кількість та чисельність дітей, які охоплені опікою, наведено у Додатку Т.2.

Опікунсько-виховний заклад спеціалізовано-терапевтичного типу здійснює опіку над дітьми у задоволенні їх індивідуальних потреб, а саме: опіка над дітьми з особливими потребами, тими хто потребує спеціальних

методів виховання і терапії, корекція затримки психічного розвитку. Так, завданням спеціалізовано-терапевтичного закладу денної підтримки у м. Щецін є здійснення опікунсько-виховної діяльності для дітей і молоді (від 6 до 18 років), сім'ї котрих мають проблеми у виконанні опікунсько-виховних функцій і перебувають під загрозою виключення із суспільства.

Дітей приймають на підставі рішення суду, заяви батьків чи опікуна. Завдяки поєднанню трьох функцій (виховна, фізичного розвитку і терапії) виховання, здійснене педагогом і вихователем, набуває позитивної динаміки, спорт завдяки роботі тренера відіграє першочергову виховну мету, а терапія повертає довіру і налагоджує відносини між дітьми і батьками. З метою отримання позитивних результатів у опікунсько-виховній діяльності вихователь повинен бути заангажованим, розумним і вміти співпрацювати у колективі, а його кредо – не сиди, тільки спробуй! [1029].

Цікавим є досвід діяльності Центру опікунсько-виховних установ «Паркова» (м. Краків) у структурі якого є три заклади спеціалізовано-терапевтичного типу. У період з 1945 – 1990 рр. тут діяв дитячий будинок № 4 для хлопців. На початку 1990-х рр. до його структури входило три заклади, завданням яких було: допомога соціально неадаптованій молоді, діагностика, консультування, психологічна, педагогічна і психіатрична терапія, призначені дітям і батькам; профілактично-виховна опіка дітей і навчання норм правильної поведінки у суспільстві. З 2006 р. був перекваліфікований у спеціалізовану опікунсько-виховну установу «Паркова» [486]. Вище перелічені завдання є тотожними для усіх закладів цього типу. Вихованці мають можливість на індивідуальні зустрічі з педагогом і психологом, соціотерапію, релаксацію, власні освітні і терапевтичні програми, тренінги подолання агресії та комунікації, фармакотерапія. Підготовка дітей до самостійного життя зумовила вибір таких методів роботи: виховні, освітні, творчі, спортивні, профілактичні заняття, тренінг подолання агресії, відпрацювання шкільних занять, похід у музей, кіно, театр [456]. Опікунсько-виховний заклад сімейного типу реалізує такі завдання: виховує дітей різного

віку; залучає батьків до виховання та опіки дітей; співпрацює з координатором і асистентом сім'ї; створює умови для навчання і здобуття професії; займається усестороннім розвитком дитини; навчає культури поведінки, вміння взаємодіяти у колективі; готує дітей до сімейного життя, забезпечує їм подальшу опіку в період адаптації до сімейного життя; підтримує контакти з дітьми, котрі вийшли із закладу; налагоджує зв'язок з батьками або іншими членами сім'ї з метою створення умов для їх повернення додому [734].

У 2014 р. під час перебування на стипендії в УАМ у м. Познань брала участь у відкритті дитячого будинку сімейного типу № 4. Під час розмови опікун дітей А. Пашке розкрив специфіку цього закладу: «У цьому будинку я з дружиною (Домінікою Вальчак-Пашке) та дітьми будемо дотримуватися таких норм поведінки: бути щирими, вибачати, просити пробачення, любити і разом проводити вільний час. Наша сім'я не буде відрізнятися від звичайної. Навчання, гра і спільне проведення вільного часу – невід'ємні елементи щоденного життя нашої сім'ї». З кожним роком кількість таких закладів зростає, адже перевагою є сімейний тип, де діти, котрі частково або повністю позбавлені батьківської допомоги, спільно з опікунами утворюють нову багатодітну сім'ю.

До завдань опікунсько-виховної установи соціалізаційного типу належать: забезпечення дитині цілодобової опіки і виховання та задоволення першочергових потреб; проведення виховних, корекційних, компенсаційних, логопедичних, терапевтичних занять, які компенсують відсутність виховання у сім'ї і займаються підготовкою до суспільного життя, а дітям з особливими потребами пропонують відповідну реабілітацію і спеціалізовані заняття; подолання розумової затримки і відставання у навчанні; проведення заходів з метою повернення дитини до біологічної сім'ї; пошук прийомної сім'ї чи інших форм опіки; робота з батьками дитини; організація для вихованців відповідної форми опіки у локальному середовищі.

Під час проходження практики у дитячому будинку № 2 м. Познань, який належить до соціалізаційного типу, мною проаналізовано та узагальнено досвід опікунсько-виховної роботи цих закладів. Урахування потреб дитини зумовлює виконання таких функцій: адаптаційна (підготовка до нових умов життя і середовища); компенсаційна (нівелювання негативного досвіду і задоволення потреб); опікунська (забезпечення відповідних умов проживання, задоволення психосоціальних потреб дитини і почуття безпеки, піклування про правильний розвиток дитини); виховна (всебічний розвиток дитини з урахуванням її потенціалу).

У багатьох містах Польщі часто зустрічаються багатофункційні опікунсько-виховні заклади. Так, дитячий будинок ім. Св. Миколая у м. Вроцлав охоплює чотири заклади:

1) інтервенційного типу (забезпечує короткотривалу опіку дітям (10 – 18 років) у період кризової ситуації упродовж трьох місяців (з можливістю продовження) до моменту повернення дитини до біологічної чи прийомної сім'ї або розміщення її у сімейній чи інституційній формах опіки над дітьми);

2) соціалізаційного типу (займаються цілодобовою опікою і вихованням дітей, задовольняють їхні першочергові потреби (емоційні, інтелектуальні, біологічні, побутові, соціальні та релігійні);

3) соціалізаційно-терапевтичного типу (здійснює опіку над дітьми з особливими потребами та виконує характерні цьому типу завдання) [492].

Одним з найбільш поширених типів опікунсько-виховних установ є інтервенційний заклад, який приймає дітей віком від 11 до 18 років, котрі знаходяться у кризових ситуаціях і вимагають повної опіки. Дітей до 13 років приймають без скерування, згоди батьків чи рішення суду, за поданням міліції, школи або іншої особи, яка підтверджує загрозу для життя і розвитку дитини, за рішенням суду про тимчасове перебування дитини у цьому закладі; на прохання батьків чи опікунів [836].

До цього типу належать опікунські осередки, які діють у багатьох містах Польщі. На основі аналізу опікунсько-виховної діяльності цих закладів у

Білостоку [780], Гданську [469], Ольштині [781], Тарнові [782] нами узагальнено їхні завдання: забезпечення негайної і тимчасової опіки, створення умов для виконання шкільного обов'язку, опрацювання компенсаційно-терапевтичної і ресоціалізаційної діяльності, надання психолого-педагогічної допомоги, забезпечення медичної опіки, інтелектуального і фізичного розвитку, співпраця з опікунами, повернення дитини до власної сім'ї, зарахування і скеровування вихованців з території воєводства до відповідних опікунсько-виховних закладів, а також прийомних сімей. Перебування дитини є тимчасовим – від трьох місяців до одного, іноді двох років [1008].

Інтервенційний заклад реалізовує вищеперелічені завдання у таких функціях: опікунсько-виховна, діагностична, вирівнювальна [455, с. 294–295]. Їхній зміст представлено на Рис. 4.6.



Рис. 4.6 Функції інтервенційних закладів Польщі

Виховна, опікунська і дидактична діяльність у таких закладах відбувається на лекційних заняттях, у виховних групах і гуртках. З одного боку, дитина має обов'язок навчатися у школі, яка функціонує на території цих закладів, з іншого, не має умов, щоб пропускати уроки. Можливість індивідуального трактування кожного учня і здача кваліфікаційних екзаменів в особливих умовах дає вихованцям швидше повернутися до нормального життя. Для дітей, які мають певні відхилення або розлади у розвитку, організовуються індивідуальні спеціалізовані заняття (логопедичні, психотерапії, соціотерапії та ін.).

В опікунських осередках важливу роль відіграють гуртки (технічні, туристичні, музичні) (Рис. 4.7), які виконують дидактичну, рекреаційну, ресоціалізаційну і психотерапевтичну функції.

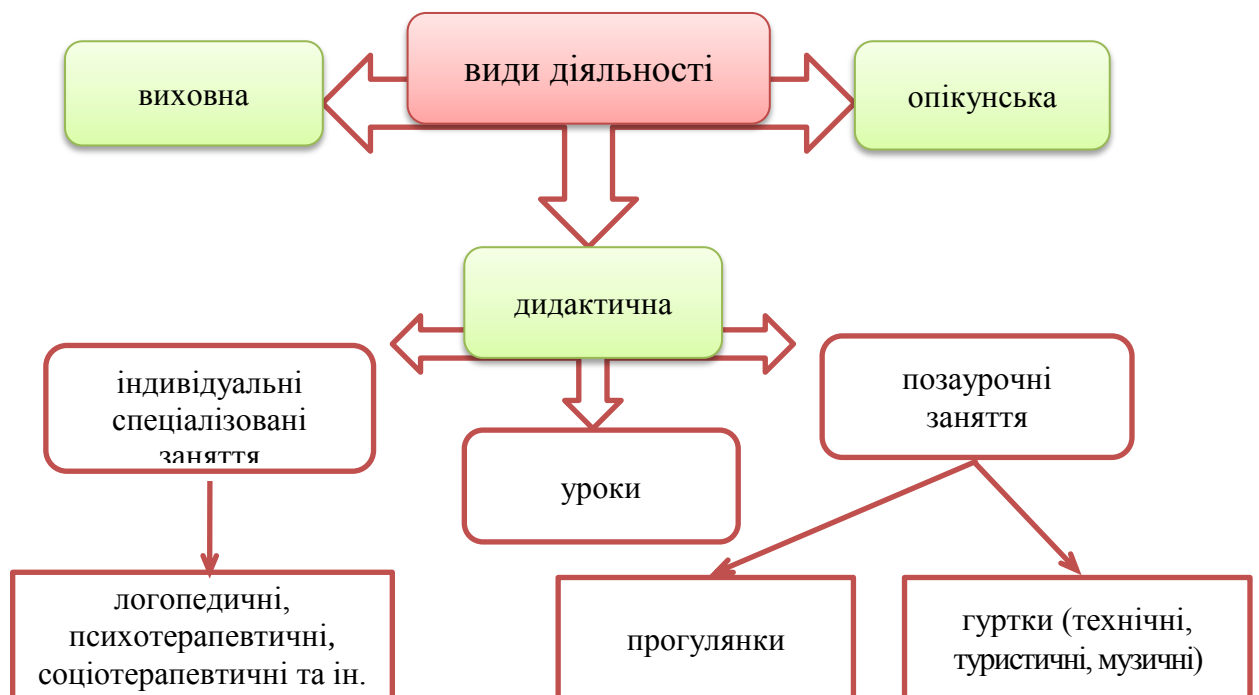


Рис. 4.7 Види діяльності в інтервенційних закладах Польщі

З метою задоволення потреб дитини в опікунських осередках працюють вихователі, педагоги, психологи, терапевти, соціальні працівники, дитячий вихователь, іноді лікар і медсестра. Найважливішу роль відіграють

вихователі, котрі організовують дидактичну і опікунсько-виховну діяльність, проведення вільного часу, створюють сприятливе виховне середовище з метою ресоціалізації.

Одним з найвагоміших завдань педагогічного персоналу інтервенційних закладів є підготовка дитини до самостійного, дорослого життя, прищеплення моральних цінностей і допомога у пошуку роботи, щоб після виходу з опікунського осередку вихованець зумів правильно організувати своє життя і налагодити контакти у новому середовищі.

Заслугою опікунсько-виховних установ є те, що вони несуть відповідальність не тільки за довготермінове перебування дітей, але й за підготовку їх до дорослого життя. Реалізація програми підготовки дитини до самостійності передбачає співпрацю опікунсько-виховного закладу із судом, районним центром допомоги сім'ї, асистентом сім'ї, організатором сімейної форми опіки та іншими особами й інституціями, які схвалені директором опікунсько-виховного закладу. Цей процес починається з розміщення дитини у відповідному сімейному чи інституційному закладі виховання. Відповідальний за цей процес вихователь опікунсько-виховного закладу визначає її реальну ситуацію у сім'ї, аналізує застосовані методи роботи з дитиною і сім'єю, модифікує план допомоги дитині, визначає стан здоров'я, оцінює можливість повернення до сім'ї або прийомних батьків. До складу так званої комісії входять не тільки працівники опікунсько-виховного закладу (директор, педагог, психолог, соціальний лікар), але й медичні працівники, представники прийомного осередку. Вихованець найпізніше за рік перед досягненням повноліття повинен назвати особу, яка буде виконувати функції опікуна або надати письмову згоду цієї особи [954].

З моменту початку самостійного життя, як зазначає А. Гольчинська-Грондас, доля вихованця має потрійний вплив: походження, факт перебування в опікунсько-виховному закладі й низький суспільний, економічний і культурний капітал [475, с. 159]. Період інституціоналізації – це «період інтенсивної роботи, а власне період, під час якого індивідуальні й інституційні

суспільні фактори формують особистість дитини» [475, с. 190]. У багатьох ситуаціях, в яких стигматизація індивіда пов'язана з прийняттям його до закритої інституції (сиротинець, виправна колонія, в'язниця), вихованець під час тривалого спілкування з дітьми, які опинилися у скрутній ситуації, отримує багато інформації про своє «клеймо» [118, с. 127–130].

Концепція стигматизації «визначає механізми попереджень, дискримінації і соціального виключення. Стигматизація – елемент процесів суспільного контролю, а її основні механізми це – суспільна реакція на здобуття певних стигматизаційних властивостей завдяки певній групі чи особі, а також формування особистості навколо цього клейма» [379, с. 1102].

А. Гольчинська-Грондас виділяє шість типів стигматизації особистості:

- діагнована стигматизація особистості (характеристика зі школи про вихованця; рішення психологічно-педагогічних служб; висновок психологічної діагностики дитини);
- внутрішня інституціоналізаційна стигматизація;
- зовнішня інституціоналізаційна стигматизація (негативний досвід спілкування з колишніми працівниками інституцій чи організацій);
- позаінституційна стигматизація (організація свят, поїздки у табір);
- позитивне ставлення (надмірна опіка);
- акти самопризначення (автостигматизація вихованця) [475, с. 191].

Під час проходження практики у дитячому будинку № 2 у м. Познань мене (*О. Карпенко*) вразило те, що мало хто з вихованців відносить себе до «нормальних», «таких як всі». Найчастіше вони усвідомлюють це під час пошуку контактів з ровесниками за межами закладу і спроб створення власної сім'ї. За межами опікунсько-виховного закладу індивід повинен адаптуватися до своєї особистості вихованця, яка для суспільства є потенційно відмінною. Результати опитування, у якому взяли участь 20 дітей (віком від 13 – 15 років), свідчать, що діти при кожній можливості намагаються приховати своє перебування в установі, і тільки декотрі відкрито інформують інших про своє

минуле: «мені не соромно, що я з дитячого будинку, але... не кожен повинен про це знати», або «ніколи не згадую, що я з дитячого будинку, для чого це повинно мене переслідувати все життя», «я намагалася, щоб спочатку познайомилися зі мною і оцінювали мене, а не місце, де я виховувалася».

Ставлення до минулого є тільки однією з умов, необхідних для нормалізації біографії і особистості колишніх вихованців (Рис. 4.8). Творення позитивних автоідентифікацій відбувається також через формування особистого потенціалу: пізнання нових, важливих суспільних ролей – передовсім професійних і сімейних, продовження навчання і здобуття нових умінь і навичок. Одним із способів, який веде до досягнення цієї мети, – наслідування осіб, які є взірцем, часто це бабусі й дідусі.

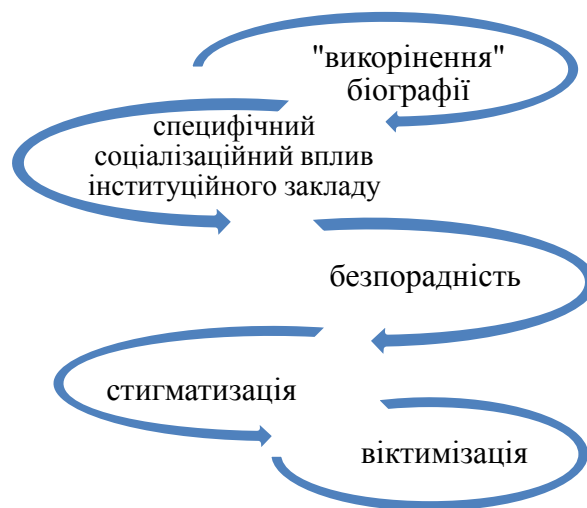


*Рис. 4.8 Детермінанти становлення особистості
в інтервенційних закладах*

Одним з основних чинників, які сприяють завершенню перебігу попередніх періодів у житті й нормалізації біографії вихованців, є самовдосконалення особистості [1045, с. 105–107]. Особливо важливим у їхньому випадку є відкриття самого себе і подолання стереотипних образів дітей цих установ, що допоможе їм у майбутньому. В опікунсько-виховних установах недостатня кількість педагогічних працівників не дає змоги

забезпечити емоційні і навіть біологічні потреби, хоча багатьом вихованцям вдається уникнути життєвих невдач.

Більшість опитуваних не хочуть жити так, як живуть їхні батьки, і не бажають такої долі своїм дітям. Вони прагнуть любити, працювати, створити власну сім'ю, мати власний будинок і чогось досягти в житті. Вони повною мірою готові до того, щоб їх життєвий шлях, система цінностей і ставлення до світу та людей відповідали загальноприйнятим суспільним нормам. Основною проблемою реалізації вище переліченого є відсутність коштів, що почасти паралізує усю реформу виховання і опіки, нівелює спроби допомоги колишнім вихованцям у їхньому вже дорослому житті.

Часто перед виходом з опікунсько-виховної установи у дитини виникає два протилежні відчуття. З одного боку, надія, що зможе справитися і здобути так давно очікувану незалежність, з іншого – страх перед невідомим. Дивлячись на своїх старших колег, вони переживають, що не зможуть знайти постійної роботи і житла. Мало хто з них хоче повертатися до батьків, від яких їх забрали, адже розуміють, що вони ніколи не стануть для них опорою, як і не були раніше. Хоча вихованці добре знають функції сучасної системи соціальної опіки, але, зважаючи на реалії життя, не вірять у їх реалізацію.

Спільною рисою усіх дітей, які вийшли з опікунсько-виховної установи, є відчуття розгубленості. Їм важко визначитися з вибором майбутньої професії, реалізувати себе у школі, яку самі раніше обрали, у них відсутня мотивація до навчання. Більшість з них планують продовжити навчання, але не можуть навіть описати своїх зацікавлень чи вподобань. Пригнічені тягарем самотності, позбавлені любові і підтримки найближчих, діти почуваються обділеними, гіршими і меншовартісними.

У майбутньому вихованці дитячого будинку № 2 у м. Познань планують одружитися і мати не більше двох дітей, оскільки багатодітність асоціюється їм з добре відомим скрутним матеріальним становищем. Своїм дітям хочуть забезпечити відчуття захисту, любові, піклування, всього того, чого не отримали від своїх батьків. Як бачимо, важливим для вихованців є створення

власної сім'ї і бути комусь потрібним [410, с. 51]. Перед вихователями опікунсько-виховної установи стоїть складне завдання: сформувати всебічно розвинену особистість, яка зможе зарадити собі у щоденному житті. На процес формування особистості вихованців можуть мати вплив такі чинники, як «викорінення» біографії, специфічний соціалізаційний вплив інституційного закладу під час перебування у ньому дитини, безпорадність, стигматизація і віктимізація дітей, які зазнали поразки.

Аналіз нормативно-правової бази й основних положень щодо процесу підготовки вихованців до самостійного життя засвідчує про поліпшення ситуації щодо надання їм всебічної допомоги. По-перше, розширення сфери обов'язкової допомоги, якою має право скористатися вихованець, і у тій формі, яка йому найбільше потрібна. По-друге, чітко визначені завдання, які мають реалізувати місцеві органи самоврядування, що повинно поліпшити (поглибити) співпрацю між ними. По-третє, можливість постійного вдосконалення індивідуальної програми формування самостійності вихованця. Вихованцям опікунсько-виховних установ важливо забезпечити максимально можливий рівень фізичного та психічного здоров'я для отримання якісної освіти, надати можливість повністю реалізувати свій потенціал, розвивати навички міжособистісного спілкування і впевненості у різних ситуаціях суспільної взаємодії.

Упродовж досліджуваного періоду опікунсько-виховні установи виконували опікунсько-виховну, діагностично-кваліфікаційну і ресоціалізаційну функції. У їх діяльності можна виокремити тенденції: від опіки над воєнними сиротами до соціальних сиріт, від благодійної підтримки до права дитини на опіку, від теорії інституційного виховання до опікунської педагогіки, від простої моделі інституційної установи до нормативно-правової моделі опікунсько-виховної установи, її автономії, від підпорядкування ідеологічно-політичній і програмній секуляризації до толерантності світоглядів. Проаналізована опікунсько-виховна діяльність різних типів опікунсько-виховних установ у Щеціні, Кракові, Познані, Вроцлаві, Любліні,

Гданську, Ольштині, Білостоку, Тарнові дає підстави стверджувати, що вона здійснюється на належному рівні й має позитивний вплив на всебічний розвиток дитини. Задоволення її потреб, допомога у подоланні різноманітних проблем та її соціалізація – це те, що принесе позитивні плоди у майбутньому. Одним з важливих аспектів опікунсько-виховних установ є співпраця з батьками, а саме психолого-педагогічна діагностика, визначення слабких і сильних сторін у вихованні, усунення першопричини виникнення конфліктів, призводить до зменшення кількості дисфункційних сімей та збереження біологічної сім'ї дитини.

4.4 Опікунсько-виховна та опікунська діяльність школи

В освітньому процесі школа є однією з основних соціальних інституцій, яка забезпечує дітям різні форми опіки, відображає відносини між суб'єктами педагогічного процесу. Опікунська педагогіка з початку XX ст. свої зацікавлення спрямовувала на дітей і молодь в опікунських установах, а в середині 60-х рр. її проблематика поповнилася новими елементами, що стало наслідком розширення форм часткової опіки. Школа щораз динамічніше виконувала опікунську функцію, що, своєю чергою, вимагала іншого, ніж досі, трактування моделі цієї найбільш поширеної освітньої інституції і дещо іншого змісту підготовки педагогічних кадрів до реалізації опікунської функції.

Упродовж досліджуваного періоду на виконання школою опікунсько-виховної функції мали вплив суспільно-політичні умови, освітні реформи. На початку XX ст. характерними були такі тенденції: визначення завдань виховання, навчальних програм, організаційних форм шкільництва [865; 866; 867]. На відміну від цього, після 1914 р., першими органами, які мали на меті координацію організаційно-освітніх починань, були Педагогічна Комісія і Центральне Бюро Школи. Створена Рада Управління Польського Королівства взяла участь у створенні Департаменту віросповідань і громадської освіти,

який у грудні 1918 р. був переіменований у Міністерство віросповідань і громадської освіти. Вищезгадані історичні факти свідчать про те, що проблеми освіти завжди були надзвичайно важливими. Із проголошенням незалежності необхідно було боротися за полонізацію школи, щоб згодом мати відповідно підготовлені кадри для керівництва державою [788].

Після 11 листопада 1918 р. першим і основним завданням державних органів освіти було формування єдиної шкільної системи освіти, організація якої на даній території залежала впродовж тривалого часу від окупантів Польщі. З ініціативи Міністерства віросповідань і громадської освіти у квітні 1919 р. організовано Всепольський з'їзд учителів (Вчительський Сейм) [706], під час якого прийнято рішення про створення єдиної і безкоштовної загальноосвітньої школи, запроваджено обов'язкову семирічну освіту і поєднання між собою всіх рівнів шкільництва. Один з перших законодавчих актів «Декрет про шкільний обов'язок» (7 лютого 1919 р.) запровадив обов'язкове семирічне навчання у загальноосвітній школі для дітей від 7 до 14 років [426]. У 20-х рр. XX ст. попри розвиток шкільництва, у селах переважали школи з одним або двома вчителями, які не реалізували повної шкільної програми навчання. Натомість на рівні середньої школи діяли 8-річні гімназії, у яких здавали матуру (сертифікат середньої школи), що дозволяла продовжувати навчання у закладах вищої освіти. До гімназії приймали на підставі результатів екзаменів після закінчення п'яти класів загальноосвітньої школи.

Значна перебудова шкільної системи наступила після прийняття 11 березня 1932 р. «Закону про систему шкільництва» [942], який запроваджував такі засади функціонування шкільництва, які мали полегшити державі організацію процесу виховання і навчання майбутньої молоді, а саме забезпечити духовний, моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток, а також як найкращу підготовку до життя; особливо талановитим особам забезпечити найвищий науковий і професійний рівень освіти.

Польська освіта розвивалася і на теренах Східної Прусії, Західному Помор'ї, Сілезії і Гданську, проте діяльність освітніх закладів була незадовільною. Захоронки, середні й загальноосвітні школи були створені зусиллями людей. У цей час активно розвивався і вчительський рух.

Після закінчення воєнних дій, пов'язаних з агресією Німеччини і Радянського Союзу, у жовтні 1939 р. наступила ліквідація польського шкільництва, а педагогічних працівників арештовано і переселено. Відповіддю польського суспільства на таку інтелектуальну агресію був швидкий розвиток дешевого навчання, як результат – тісно пов'язані між собою рівні і типи шкіл. У грудні 1939 р. виникла Таємна Вчительська Організація, яку очолив Ч. Вицех, а у 1940 р. створено Департамент освіти і культури. Таємне навчання найкраще розвивалося у Генеральній Губернії, натомість в інших регіонах виникало багато труднощів [770, с. 152–154]. Школа стала місцем інтенсивної ідеологічної обробки, а мова навчання залежала від національного шкільного середовища.

У червні 1945 р. на Всепольському освітньому з'їзді у Лодзі було визначено головні напрями реформи системи освіти, звернуто увагу на необхідність впровадження єдиного, загального, безкоштовного, громадського шкільництва, обов'язкову 8-річну школу (базовий рівень), розвиток професійних закладів на її основі, а також уподібнення сільських закладів до міських [739].

Одразу після Другої світової війни не відбулося радикальних змін у навчальних програмах, ані в організації діяльності шкіл. У 1945 р. запроваджено однакову програму навчання для всіх основних шкіл, дотримуючись тим самим їх поділу відповідно до Закону «Про систему шкільництва» (1932) [942]. Для забезпечення необхідної кількості педагогічних кадрів було створено педагогічні ліцеї зі скороченою програмою навчання і різні педагогічні курси, що дало змогу швидко забезпечити вакансії вчителів у школах на території усієї країни.

У повоєнний період опікунсько-виховна робота у Польщі проходила в умовах тоталітарного режиму. Діяльність Центрального комітету соціальної опіки, створеного 15 грудня 1944 р., спрямована на охоплення усієї держави опікунською акцією, в якій було виокремлено два сектори: опіка дітей і молоді, а також опіка дорослих. За посередництва місцевих закладів комітет організував повну і часткову опіку для дітей від народження до 18 років. Відповідна опіка над дитиною починалася від початку вагітності. Осередкам опіки над матір'ю і дитиною надавали медичну допомогу, забезпечували їх продуктами харчування, одягом, а також створювали належні умови для виховання дітей. У рамках цієї діяльності діяло 13 садочків, 10 будинків для малих дітей, 6 опікунських установ, 87 будинків дитини та ін.) [1030, с. 9–13]. Варто зауважити, що також функціонували будинки матері і дитини для самотніх матерів та їх дітей, бурси й інтернати для молоді, яка навчалася у середніх і професійних школах, освітньо-виховні заклади для молоді, яка мала проблеми в навчанні, профілакторії та санаторії для дітей хворих на туберкульоз, заклади часткової опіки (напівінтернати, світлиці, пункти харчування, дитячі кухні та ін.).

Постанова Ради Міністрів від 12 червня 1945 р. знайшла підтримку у 1949 р. і зумовила швидкий розвиток правових засад опіки дітей, визнання її виховного характеру. На підставі Положення Міністерства Освіти від 30 липня 1949 р. в опікунсько-виховних закладах було введено посади психолога, опікуна і медсестри. Обов'язковими у них були ізолятор, приймальня, світлиця і майстерня [387, с. 109].

Після виборів до Сейму у 1948 р. розпочалася підготовка до ідеологічного наступу у польському шкільництві. Навчально-виховна робота у школах опиралася на марксистсько-ленінську філософію. Освітньо-виховні заклади мали переконати у могутності соціалізму і в тому, що найважливішим партнером і союзником Польщі є Радянський Союз. У нових програмах навчання цього періоду обов'язковим було вивчення російської мови і часткове усунення релігії.

Наступна освітня реформа відбулася 15 липня 1961 р.: створення 8-річної початкової школи, продовження навчання до 17 років. З цього періоду уроки релігії відбувалися у катехитичних пунктах за межами школи. Освіта і виховання становили один з основних важелів соціалістичного розвитку ПНР. Система освіти і виховання має на меті підготовку кваліфікованих працівників і свідомих будівників соціалізму. Розвиток системи освіти і виховання забезпечував кожному громадянину здобуття базової освіти, а також доступність до всіх рівнів і напрямів навчання залежно від зацікавлень і здібностей. У § 6 «Виховна опіка над дітьми і молоддю» визначено, що позашкільне виховання організовує школа [944].

У березні 1973 р. був опублікований «Звіт про стан освіти у Польській Народній Республіці», запровадження загальноосвітньої, обов'язкової, єдиної (з точки зору навчальних програм у місті й селі) 10-річної середньої школи (1 – 3 класи – початкова школа і навчання у 4 – 10 класах) за взірцем моделі школи у СРСР [602]. Опікунсько-виховна діяльність школи у цей період характеризується централізацією управління, критикою здобутків довоєнної опікунсько-виховної практики, підпорядкуванням соціалістичній ідеології змісту виховної діяльності.

У перші роки трансформації було визначено нові напрями змін системи освіти і виховання. Ключовими гаслами у реформі освіти 1989 р. у Польщі були: демонополізація, децентралізація. Спроби перебудови системи освіти знайшли відображення у Концепції загальної освіти у польських школах (1991) [603, с. 281–283]. У 1989 р. у систему шкільної освіти повернуто релігію, однак з метою економії з 1991 р. зменшено кількість годин у початкових школах і обмежено їх у позашкільних інституціях. У результаті демографічного зросту дітей збільшилася кількість загальноосвітніх шкіл і одночасно були ліквідовані професійні школи.

На початку 90-х років XX ст. школа була вершиною домінування дорослих над молоддю, а взаємодія між ними відбувається в основному на засадах, які пропагують дорослі. Така ситуація не створює доброї виховної

атмосфери, а, навпаки, викликає напруження, спротив, незадоволення й агресію. Негативним моментом є те, що більшість учнів під «шкільним вихованням» розуміють дисципліну, і якщо виникають проблеми в їхньому вихованні, то ситуація є традиційною: до школи викликають батьків, до директора – учнів. Діти повинні відвідувати психолого-педагогічну службу [915, с. 14].

Перші конкретні зміни до системи освіти вніс Закон «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р., а саме автономія школи, можливість створення негромадських закладів юридичними і фізичними особами, розширення соціальних компетенцій шкільних органів, вибори директора на конкурсній основі. Система освіти складалася з таких інституцій: дошкільна, початкова школа і середня школа усіх типів, освітньо-виховні, ресоціалізаційні заклади, прийомні сім'ї і адопційно-опікунські осередки, заклади освіти і підвищення кваліфікації вчителів, педагогічні бібліотеки [962].

Новий проект реформ системи освіти (травень 1998 р.) мав на меті реалізацію трьох основних завдань: підвищення рівня освіти суспільства через поширення середньої і вищої освіти; вирівнювання освітніх шансів; сприяння поліпшенню якості освіти, під якою розуміють інтегрований процес виховання і навчання [953]. Остаточну реформу шкільної системи затвердив Закон від 8 січня 1999 р. [965], яка зосереджена на аксіологічних аспектах освіти, на протидії неефективній і консервативній педагогічній, суспільній і економічній практиці, на забезпеченні відповідних цілей і завдань. Метою реформи шкільництва було удосконалення його функціонування. Змінам підлягали організаційна структура шкільництва, програми навчання, управління і контроль освіти, спосіб оцінювання учнів і проведення екзаменів, а також підвищення кваліфікації вчителів, система їх фінансування. Перший етап реформи стосувався початкової школи, що, зі свого боку, було поверненням до польських традицій, і одночасне наближення до моделі шкільництва, яке функціонувало у Західній Європі. Динаміка змін у системі шкільної освіти відображена у Додатку У.

На зламі XX – XXI ст. перед школою як установою суспільного навчання і виховання висунуто завдання: забезпечити відповідні умови розвитку кожній особистості; школа має бути носієм цінностей і досвіду, місцем задоволення потреб дітей, пізнання себе і світу [363]. Структурна модель опіки над дітьми у школах Польщі представлена на Рис. 4.9.

Головними напрямками опікунсько-виховної діяльності школи як відкритої соціально-педагогічної системи є: соціокультурне збагачення дитинства; відсутність насильства і тиску на дитину; партнерський стиль взаємин на паралелі «учень – учитель» та «учитель – учитель»; мінімізація конфліктних ситуацій у взаєминах між суб'єктами навчально-виховного процесу; взаємодія з батьками, локальним соціальним середовищем; побудова виховного процесу згідно з поняттями спільноти та громадянської відповідальності; свобода вибору програм професійної орієнтації та соціальної адаптації.

Опікунська діяльність школи скерована на організацію харчування, медичного обслуговування, корекційної діяльності з дітьми «груп ризику»; подовження часу перебування дитини у виховному середовищі школи; забезпечення соціального захисту прав дітей; представлення інтересів дитини у різних інстанціях та соціальних інституціях [755; 769; 879; 881].

Виховна функція школи полягає у різносторонньому і гармонійному розвитку особистості учня, а саме його інтелектуальної, моральної, естетичної і оздоровчої сфери, на основі взаємодоповнення процесу навчання і виховання, який реалізується у діалозі і партнерстві вчителів та учнів [916, с. 25]. Допоміжною і необхідною у шкільному виховному процесі виступає емпатія вихователів і вчителів, яка є проникненням у внутрішній світ вихованців, і надає можливість допомогти у подоланні їхніх проблем і отримати відповіді на важливі питання.



Рис. 4.9 Модель опіки над дітьми у школах Польщі

Опікунська функція школи полягає у з'ясуванні складних сімейних ситуацій, зумовлених працевлаштуванням обох батьків. З цією метою потрібні світлиці, групи продовженого дня. Школа повинна цікавитися труднощами у вихованні і невстигаючими учнями, залучаючи до роботи з ними психологічно-виховні служби, культурно-освітні установи, які займаються організацією вільного часу [91, с. 107–108]. Усі вони повинні сприяти розвитку дітей і бути основною сферою опікунської педагогіки.

Вихователь має розуміти роль людини у житті і донести це своїм вихованцям. Усвідомлюючи важливе освітнє і виховне завдання школи, варто підкреслити, що вона виконує допоміжну і другорядну функцію щодо виховної ролі батьків, на яких покладений обов'язок постійної співпраці з вчителями і керівництвом школи.

Опікунсько-виховна діяльність школи спрямована на забезпечення опіки над усіма учнями, допомогу в реалізації їхніх потреб, створення відповідних умов для виховання і навчання, а також гарантування безпеки і доброго самопочуття, організацію дозвілєвої діяльності [107; 373; 374; 539; 1034]. Школа під час проведення навчальних занять і в позаурочний час повинна забезпечувати опіку всім учням, допомагати реалізовувати їхні потреби, створювати відповідні умови для навчання і відпочинку, піклуватися про їхню безпеку і добре самопочуття. Школа як навчально-виховна інституція існує для добра учнів, їх сімей, об'єктивних вимог суспільного життя, забезпечує потреби у безпеці, приналежності до класу і школи, правильного трактування, поваги, допомоги у навчанні, самореалізації, позитивної атмосфери [419, с. 276].

Школа, за визначенням В. Оконя, це освітньо-виховна установа, яка займається навчанням і вихованням дітей, молоді і дорослих, відповідно до прийнятих у суспільстві цілей і завдань, а також освітньо-виховних концепцій і програм. Для їх досягнення служать відповідно підготовлені педагогічні кадри, органи управління освітою, матеріальна база, обладнання, фінансування з державного і місцевого бюджету та інших джерел [740, с. 398].

Школа як навчально-виховний заклад повинна здійснювати й опікунську діяльність, яка забезпечувала б дітям і молоді сприятливі умови життя, розвитку і виховання. Школа як найбільша педагогічна установа у місцевості має найбільші можливості для формування всебічно розвиненої особистості, перевиховання та усунення недоліків у поведінці дитини. Основним принципом опікунської політики є забезпечення дитині найсприятливіших умов життя і розвитку в найближчому для неї середовищі (сім'ї, школі, місцевості) [998, с. 100].

В опікунській політиці акцент на загальному, ранньому і профілактичному характері форм допомоги дитині та сім'ї. Реалізація цих завдань можлива при активній участі школи, яка володіє багатими традиціями щодо організації відкритих форм виховної опіки і занять для розвитку дітей і молоді [998, с. 101]. У світлі педагогічної теорії навчання, виховання і опіка представляють собою цілісну сукупність; профілактична і компенсаційна дія є необхідною умовою для правильного перебігу виховного процесу [1016, с. 279–288].

Реформа системи освіти у Польщі зосереджується на аксіологічних аспектах освіти, на протидії неефективній і консервативній педагогічній, суспільній і економічній практиці, на забезпеченні відповідних цілей і завдань реформи. У 2004 р. запроваджено обов'язок річного перебування у дошкільному закладі чи у підготовчому класі, який організований у початковій школі, що дозволило зменшити відмінність у навчанні вже на його першому етапі, зокрема це стосується дітей із сільської місцевості [825]. У 2005 р. державний екзамен у середній школі – матура – став одночасно випускним і вступним екзаменом. Запроваджено новий спосіб оцінювання матури – частина письмова, яка оцінюється зовнішніми організаторами, усна – у школі учня [826].

Необхідність реформ була обґрунтованою і очікуваною, оскільки їй передували нові вимоги ринку праці, збільшення освітнього зацікавлення

поляків, перспектива входження до Європейського Союзу стали ключовими причинами реорганізації шкільництва.

Наступною зміною було зниження віку першокласників з 7 до 6 років, про це йшлося у новій програмі загальної освіти і дошкільного виховання (2009) [828]. Перехідний період тривав 6 років. І вже у 2015 р. до першого класу пішли шестирічки. Нові зміни, а саме повернення до 4-річного загальноосвітнього ліцею, ліквідація гімназій, не змінюють найважливіші напрями освіти. Щодо тривалості навчання, то з вересня 2017 р. учні пішли до 8-річної початкової школи, 4-річного ліцею, 5-річного технікуму і двоступеневої галузевої школи (3 плюс 2).

Проведені на початку XXI ст. реформи системи освіти не створили умов для якісної зміни навчальних програм. За твердженням Дж. Делорс, освіта опирається на чотири елементи: вчитися, щоб знати; вчитися, щоб діяти; вчитися, щоб спільно жити; вчитися, щоб бути [427, с. 78]. Повне усвідомлення цих правил поляками неодмінно приведе до розуміння освіти і отриманих знань як шансу кращого життя, кращої самореалізації і почуття задоволення з можливості розуміння реальності, яка швидко змінюється.

Вагоме значення в організації і проведенні опікунської діяльності займають світлиці. Інтенсивний розвиток світлиць розпочався ще у 1889 р. у Кракові, коли лікар і професор Х. Йордан відкрив парк ігор, у якому організував різні форми відпочинку і розваг, які заповнювали вільний час дітей і молоді, позбавлених належної опіки [1009, с. 490]. У 1911 р. у Кракові появилася публікація «Заснування осередків для ремісничої і промислової молоді». Їх мета – організація відпочинку і розваг для молоді у вільний час, моральне, суспільне і фізичне виховання, виховання любові до професії, амбіцій і почуття обов'язків, а також захист від марнування часу [614].

Наприкінці Першої світової війни виникли перші світлиці, які діяли як окремі заклади. Тоді ж діяльність розпочало Товариство «Світлиця», створене вчителями і освітніми діячами, головним завдання якого була охорона дітей від негативного впливу вулиці. Організатори осередків займалися

підготовкою відповідних приміщень, де проводили публічні лекції, виступи, ігри, влаштовували бібліотеки і читальні зали. Програма занять мала на меті: розвиток взаємних контактів, організацію музичних і театральних гуртків, розваг на свіжому повітрі, прогулянок, відзначення свят і річниць. Як правило, це були культурно-виховні осередки, організовані у містах для працюючої молоді і, незважаючи на те, що вони називалися осередками, насправді діяли як світлиці. У 1914 р. було створено Товариство Приятелів Дитини, яке займалося опікою дітей з робітничих і ремісничих сімей, котрі потребували допомоги. Для них було організовано опікунські заклади, осередки, напівтабори і табори, а також піклувалися про їхнє харчування, одяг і навчання.

Ю. Каргул виділяє декілька етапів з початку діяльності світлиць: виникнення і розвитку; пік популярності; повоєнне відродження; стагнація; диференціація і спеціалізація [779, с. 234]. У Варшаві перші світлиці виникли у 1916/1917 р., а згодом у інших регіонах країни як форма протидії негативному впливу війни на життя і мораль суспільства на молодь і дорослих. Після здобуття незалежності у Польщі наступив інтенсивний розквіт осередків як кількісний, так і програмний. Головним завданням тогочасних світлиць було забезпечення пізнавальних потреб учасників та підготовка їх до сімейного життя. Як зазначає Й. Корпала, у 1925 р. Х. Радлінська організувала навчання соціально-освітньої роботи, крім того, активну участь у створенні і розвитку світлиць брали А. Коневська, К. Корнілович, Е. Корнілович [614].

Спеціальні суспільно-освітні організації, при яких діяли світлиці, у 1928 р. змушені були перейти у підпорядкування культурно-освітнім товариствам. Зміни у статутах, модернізація роботи (форм і методів роботи у світлиці) не дали позитивних результатів, і спонукало працівників створити об'єднання роботи світлиці, яке мало на меті проведення занять з позашкільною молоддю, більшість якої не закінчила навіть середньої школи або взагалі була позбавлена опіки. Об'єднання запровадило інтелектуальні

гуртки для підготовки молоді до систематичної інтелектуальної роботи і до подальшої самоосвіти.

На 30-х рр. припадає пік популярності світлиць, відкриття яких ініціювали як польські активісти, так і закордонні організації (Молодіжна жіноча християнська організація). У 1919 р. у Польщі створили Товариство молодих жінок і Товариство «Світлиця». У цей період у селах і містах було відкрито шкільні світлиці для молоді, для членів різноманітних суспільно-освітніх товариств, для військових, для мандрівників та ін. [971]. Окрім відкритих світлиць для клубної діяльності, було створено низку закритих виховних закладів для бідних, бездомних, покинутих чи винятково обдарованих дітей, а також місцеві світлиці – шкільні чи позашкільні. Завдання світлиці можна розділити на декілька груп:

- 1) забезпечення пізнавальних потреб, які виникали з великої неписьменності у селах і містах, а також доступ до журналів та художньої літератури;
- 2) налагодження процесів ідентифікації громадянина з державою (інформування про явища і зміни у майбутньому, спонукання до свідомої участі у суспільному і національному житті);
- 3) суспільна активізація місцевого середовища власними силами;
- 4) підвищення рівня культури поведінки і правильної організації вільного часу.

У передвоєнний період під терміном «світлиця» розуміли установу, призначену для дітей і дорослих з метою організації їх вільного часу, що займається навчанням і вихованням з урахуванням зацікавлень і потреб осіб, котрі добровільно беруть участь [765, с. 7].

Перед початком Другої світової війни – діяло понад 18 тис. світлиць, частина з яких не функціонувала, у результаті чого світлицям було запропоновано оптимальні методичні рекомендації щодо проведення дискусій, аматорських занять, навчання через гру [613].

Рівень популярності світлиць спричинив до пошуку нового виду світлиці, які організовано для учнів у школі. Їх необхідність була зумовлена потребою навчання і виховання дітей та молоді з найбідніших сімей, котрі вдома не мали створених умов для навчання. Різноманітність форм і методів роботи шкільної світлиці дали змогу ефективно реалізувати дидактичні й виховні завдання (виконання домашніх завдань, проведення інтелектуальних і фізичних занять під опікою відповідно підготовленого працівника світлиці) [870, с. 85–88].

Період Другої світової війни це час застою у багатьох сферах життя, зокрема в освіті й вихованні. У післявоєнні роки кількість світлиць не тільки відновилися, але й зросла, позаяк кожна організація зобов'язана була створити власну. Й. Каргул виділяє такі функції світлиць того часу:

1) освітня – організація різноманітних форм освіти суспільства (ліквідація неписьменності, курси іноземної мови, самоосвітні гуртки, курси з програмою початкової школи, курси полоністики);

2) політична – світлиця, яку утримувала певна партія чи організація, була територією ідеологічної і політичної боротьби. Керівник світлиці не тільки виконував функцію аніматора, але й пропагував ідеї цієї партії (відкриті лекції, заняття на політичні, соціальні, економічні теми);

3) культурно-акторська – розвиток власних зацікавлень за допомогою участі у театральних, музичних, танцювальних та інших гуртках, екскурсіях, а також похід у театр, на концерт тощо [779, с. 266].

Наприкінці 1940-х рр. зміна освітньої і культурної політики держави негативно вплинула на діяльність світлиць. Уже на початку 1950-х рр. розпочався процес стагнації у розвитку світлиць і швидке зменшення їхньої кількості. І. Домбровська-Яблонська виділяє такі види світлиць цього періоду:

1) заводська – один з компонентів виховної системи соціалістичного підприємництва, який мав на меті реалізувати частину суспільно-виховних завдань, передбачених ідейно-виховною програмою місця праці,

пробуджувати і забезпечувати культурні потреби працівників та їх сімей, а також організовувати форми відпочинку та забав;

2) місцеві – виховні світлиці (мікрорайону), які діють завдяки державним коштам та фінансуванню підприємств у співпраці з місцевим населенням, для яких організовувалися різні форми культурної активності (заняття з танців, музичного, образотворчого мистецтва та ін.);

3) соціальні – виникли з метою залучення мешканців (дітей і дорослих) до культурно-освітньої роботи за місцем проживання. Вони виконували такі функції: опікунсько-компенсаційну (щодо пенсіонерів, самотніх і хворих осіб), консультаційну (щодо осіб, котрі опинилися у складній життєвій ситуації), профілактичну (допомога з дезорганізацією середовища), а також стимуляції суспільно-культурної активності;

4) світлиці для мандрівників – обмежували свою діяльність, тільки надаючи молоді та дорослим, котрі чекали на потяг, доступ до книг, газет, настільних ігор, а також допомогу у навчанні дітей і популяризації науки та мистецтва;

5) шкільні – внутрішні шкільні інституції для дітей і молоді, які створювали умови для виявлення активності вихованців (пізнавальні, артистичні, ігрові заняття для задоволення потреб дитини у позакласний час у школі). Реалізація освітньої, дозвілєвої, креативної, виховної та опікунської (захист здоров'я дітей, фізичний розвиток, умови для відпрацювання занять) функції мали позитивний вплив на дітей [425, с. 466].

У 1961 р. виховна опіка над дітьми і молоддю була законодавчо урегульована [944, с. 356]. Функціонування світлиці було включено до загальної освітньо-виховної системи. Обов'язкове проведення позакласних занять у школі та позашкільних установах (молодіжних будинках культури, будинках культури для дітей і молоді, у дитячих і молодіжних світлицях, йорданівських парках, постійних і сезонних закладах та інших формах).

У 70–80-х рр. у зв'язку з фінансовою кризою багато світлиць було закрито, інші обмежили свою діяльність. У 90-х рр. у містах виникли нові

типи світлиць, які мали на меті порятунок і ресоціалізацію дітей та молоді, котрі виходили з патологічного середовища, тоді як у селах їх не було жодної. Великою популярністю користувалися шкільні світлиці, так як у ст. 67 Закону «Про систему освіти» від 7 вересня 1991 р. йшла мова про те, що школа повинна забезпечити учням можливість відвідувати світлицю.

У педагогічній теорії зроблено спробу визначити дефініцію «світлиця». Є. Подляський дає таке визначення: світлиця – це спеціальний заклад, відповідно облаштований меблями, іграшками, журналами, у якому можна приємно провести вільний час. Робота світлиці належить до категорії позаурочних і позашкільних занять, організовує вільний час дітей, забезпечує опіку і виховання у позаурочний час [777, с. 52]. А. Максимович зазначає, що шкільна світлиця – це єдність організаційних засобів і форм, які мають на меті раціональне використання вільного часу між закінченням уроків і поверненням додому [693, с. 21].

М. Желязкевич вважає, що світлиця – це єдиний виконавчий осередок на території школи, який виконує опікунську, виховну і дидактичну функції у тривалий і організований спосіб, і нею користуються в основному діти молодшого шкільного віку [1044, с. 16]. Е. Тремпаля стверджує, що світлиця належить до закладів виховної опіки, яка допомагає у розвитку дітей і є однією з інституцій повноцінного виховання [929, с. 63]. Кожен з авторів в основу визначення ставить певний критерій.

Чотири основні принципи, які лежать в основі діяльності світлиці запропонували А. Вех та З. Вех: добровільності – діти повинні вчитися здобувати власними зусиллями знання і вміння, призвичаюватися до самостійного проектування і планування роботи, до самоорганізації занять; свідомості – вихователь має бути свідомим мети своєї роботи, засобів і способів здійснення виховання, а вихованці – мети своїх дій і вміли оцінити досягнуті результати; активності – вимагає, щоб вихованці завжди були фізично і розумово активні під час занять; гігієни і безпеки – вихователь повинен дбати про здоров'я і безпеку дітей під час їх перебування у світлиці і

забезпечити відповідні гігієнічні умови. Додаткові принципи: мотивації – учні вмотивовані брати участь у цікавих заняттях і отримати позитивні емоції; індивідуалізації – індивідуальний підхід до дитини, до її потреб, талантів, зацікавлень; споглядання – перегляд фільмів, ілюстрація та ін.; систематичності – планування занять та їхній взаємозв'язок; свободи – вихователь повинен ініціювати учнів до занять у такий спосіб, щоб вони брали участь у заняттях з власної волі [982].

У педагогічній теорії виокремлено також методи: практичних занять – мають різний характер і залежать від мети; розвивають естетичний смак (образотворчі техніки, танці чи театр), інтелектуальні здібності (дидактичні ігри), патріотичні почуття (святкування, прогулянки); спостереження – використовується з метою поглиблення і закріплення знань (різні предмети); словесні – розмови, обговорення і пояснення. До того ж обґрунтовано додаткові методи: індивідуальної, індивідуально-групової, групової роботи.

У Розпорядженні Міністра національної освіти «Про загальні статuti державних садочків і державних шкіл» від 21 травня 2001 р. вказано обов'язки директора щодо організації світлиці – пошук учнів, котрі заохочують її відвідувати з урахуванням часу роботи батьків, спосіб доїзду до школи та інші обставини, які вимагають забезпечення опіки учням у школі [823]. Закон «Карта вчителя» від 26 січня 1982 р. (зі змінами від 22.06.2017 р.) визначає для вихователя світлиці щотижневу кількість годин для проведення дидактичних, виховних і опікунських занять з учнями [956].

Розпорядження Міністра національної освіти від 17 квітня 2012 р. [838], яке замінило Розпорядження про опис кваліфікацій, необхідних для вчителів і умов їх працевлаштування, регулюють кваліфікації, які повинен мати вихователь світлиці. 30 травня 2014 р. прийнято нові зміни до Закону «Про систему освіти», які окреслюють засади діяльності світлиць у початковій школі та гімназії, а також у спеціальних школах. У ст. 67 цього закону зазначено обов'язок проведення занять у світлиці для учнів, які залишаються під опікою школи і після закінчення уроків, чекають на батьків, на транспорт

(організований гміною), користуються продовженою шкільною опікою з інших причин. Кількість учнів на заняттях у світлиці не може перевищувати 25 осіб на одного педагога [959].

Синтезований аналіз форм діяльності світлиць дає підстави виокремити найбільш поширені за видами діяльності заняття:

- інтелектуальні – читання, розповіді, інтелектуальні ігри, прослухування текстів, перегляд фільмів, краєзнавчі екскурсії;
- практично-технічні – ручна праця, конструювання;
- драматичні – мистецькі, музичні, театральні;
- спортивні – рухові ігри і розваги на повітрі.

Зазначимо, що у світлицях часто види занять розподіляють відповідно до тижневого планування:

- понеділок – гігієнічні, спортивно-туристичні заняття і читання;
- вівторок – корекційно-компенсаційні, образотворчі і природничі заняття;
- середа – ручні та настільні ігри;
- четвер – корекційно-компенсаційні, музичні, ритмічні заняття, огляд телепередач.
- п'ятниця – господарські заняття, рухові ігри [993].

Сучасна шкільна світлиця є внутрішньою інституцією опіки і виховання, допомагає і доповнює роботу школи у різних її сферах, реалізуючи функції:

1) опікунську – забезпечення базових потреб дитини, таких як захист, прийняття, радість, а також забезпечення умов, які сприяють здоров'ю і правильному зростанню (добрі умови перебування – не більше 25 дітей в одному приміщенні; систематичне провітрювання кімнат; підтримка порядку; цікаві, сучасні й естетичні іграшки; меблі, які відповідають росту дитини; проведення ігор, які б приносили позитивні емоції; доступ до їдальні; піклування про фізичний розвиток);

2) виховну – здійснення позитивного впливу на дітей з метою підготовки до самостійного життя і турбота про добрі відносини, діти могли отримати позитивний суспільний досвід, який має значний вплив на їхні подальші відносини (як правило, виховні ігри і забави). Світлиця виступає ідеальним місцем для реалізації профілактично-виховних програм, які служать пізнанню своїх та емоцій інших людей, а також способів допомоги собі у складних емоційних ситуаціях. Створення умов, які сприяють ініціюванню спонтанних ігор у малих групах з метою формування самостійності й вміння співпрацювати з ровесниками. Перевіреним методом досягнення виховних цілей є запрошення учнів до прийняття рішень щодо роботи світлиці, а також проведення занять. Важливий аспект – авторитет вихователя, який має бути досконалим модератором і прикладом для наслідування;

3) навчальну – допомога у дидактичних завданнях школи з метою розширення знань учнів, формування різного роду умінь. Світлиця створює умови для відпрацювання уроків і компетентну допомогу у відпрацюванні домашніх завдань. Щоденні заняття, дидактичні та творчі ігри, вправи слугують для отримання і закріплення знань, саме тому велику роль відіграють пізнавальна література (журнали, книги, фільми), мультимедійні засоби, зустрічі з відомими людьми, співпраця з іншими закладами;

4) профілактично-терапевтичну – діяльність, яка має запобігти закріпленню негативних взірців поведінки і формуванню правильних відносин з різними групами людей. В основному вона спрямована на допомогу дітям з психомоторними розладами, емоційними і соціальними проблемами, соматичними хворобами і дітям з особливими потребами. Специфіка роботи у світлиці дає можливість проводити індивідуальні заняття з дітьми, котрі не встигають у навчанні чи при підготовці домашніх завдань. Гіперактивні чи сором'язливі діти можуть брати участь у театральних, музичних, образотворчих, циркових заняттях, завдяки яким поліпшується концентрація і соціальна активність.

Нами узагальнено і відповідно до опікунської діяльності світлиць упродовж XX – початку XXI ст. виокремлено їх види та функції (див. Табл. 4.1). Функції шкільної світлиці залежали від суспільно-політичних, соціально-економічних та освітніх детермінант, розвитку школи, забезпечення опіки та соціального захисту прав дітей.

Таблиця 4.1

Види і функції світлиць у Польщі (1916 – 2017)

Роки	Види світлиць	Функції світлиць
1916 – 1939	• відкриті виховні світлиці • закриті виховні світлиці для бідних, безпритульних, покинутих чи винятково обдарованих дітей • місцеві світлиці (шкільні чи позашкільні)	• пізнавальна • державотворча • культурно-освітня
1945 – 1988	• заводські світлиці • місцеві світлиці • соціальні світлиці • світлиці для подорожуючих • виховні світлиці	• освітня • політична • опікунська • культурно-акторська • дозвіллєва • креативна • виховна • профілактична • інтеграційна
1989 – 2017	• шкільні світлиці • соціотерапевтичні світлиці • терапевтичні світлиці • місцеві світлиці	• опікунська • виховна • навчальна • профілактично-терапевтична • компенсаційна

Важливим моментом є свідоме планування роботи, а саме: складання річних, місячних і тижневих планів, в яких простежуються опікунсько-виховні завдання, їх зміст і форми. Е. Марчевська рекомендує при плануванні опікунсько-виховної роботи враховувати те, що правильно підібрана гра, яка є основною формою активності дитини, вчить краще, ніж традиційні методи

[694, с. 15]. А. Пера і Д. Кміта пропонують два варіанти планування роботи шкільної світлиці [766, с. 28], які є поширеними у сучасних шкільних світлицях. Взірці форм плану роботи світлиці наведено у Додатку У. 7.

Вивчення і узагальнення діяльності шкільних світлиць, відпрацьована практика свідчить, що діяльність світлиці буде ефективнішою, якщо її план роботи узгоджуватиметься з іншими документами школи, наприклад, з виховною програмою чи програмою профілактики [513; 901; 918; 993].

Світлиця на декілька годин має замінити дітям батьківський дім. Допоміжним документом є встановлені спільно з учнями обов'язкові правила у світлиці, які часто називають контрактом. Більшість шкільних світлиць, це так звані «плановані світлиці» з відповідною програмою і розкладом занять. Програма занять зазвичай пов'язана з тематичними циклами, які опираються на актуальні події, річниці і свята, а також соціальні проблеми, наприклад, охорона середовища чи протидія агресії. Виховний план світлиці повинен бути інтегральною частиною плану роботи школи, який опрацьовують вчителі світлиці і затверджує педагогічна рада.

Добре спланований розклад дня повинен забезпечити дотримання таких умов: бути пристосованим до умов школи і світлиці; враховувати вік і потреби дітей; збереження відповідних пропорцій між окремими заняттями; забезпечення часу на індивідуальні заняття дітей відповідно до їхніх побажань; надання можливості змін у відповідному порядку дня і тижня; відповідної кількості занять на свіжому повітрі; бути вихідним положенням при складанні розкладу занять для вихованців. У кожній світлиці розклад занять чи їх послідовність відрізняється.

Соціально-терапевтична світлиця – опікунсько-виховна установа денної допомоги дітям і молоді віком від 6 до 16 років, які виховуються у несприятливих для їхнього розвитку умовах, або мають труднощі в опануванні шкільної програми, а також дітям і молоді з неблагополучних сімей, які проживають у надзвичайно складних матеріальних умовах, потребують всілякої підтримки [88, с. 207]. Перед світлицями стоять такі

завдання: надання опіки дітям у позаурочний час, допомога у навчанні і виконанні домашніх завдань, психолого-педагогічна допомога, співпраця з сім'ями вихованців з метою реалізації ними опікунсько-виховної функції, організація і проведення соціотерапевтичних і розважальних занять, ігор, забав, які передбачають формування потреби здорового способу життя, організація відпочинку у вихідні дні, щоденне харчування вихованців [421; 699]. Світлиця реалізує індивідуальний план роботи з дитиною і сім'єю, заповнює карту перебування дитини, нагромаджує документацію про неї та її сім'ю. Співпраця з батьками охоплює індивідуальні бесіди, систематично і спонтанно організовані зустрічі. Може при потребі надати дитині і матері нічліг. Метою світлиці є усесторонній розвиток вихованців шляхом надання допомоги у навчанні, розвиток зацікавлень і здібностей, запобігання асоціальній поведінці, профілактика від психоактивних засобів.

Сьогодні у школах Польщі діють світлиці, які виконують роль профілактично-ресоціалізаційного закладу. Вони функціонують протягом року, а у літній період працюють як літні напівтабори. Для того, щоб записати дитину у світлицю, батькам чи опікунам потрібно заповнити відповідну заяву. Батьки інформують опікуна про стан фізичного і психічного здоров'я дитини. Світлиця проводить постійні цікаві форми проведення вільного часу. Діти беруть участь у соціотерапевтичних, мистецьких, музичних, спортивних заняттях, прогулянках, відвідують басейн тощо. Систематичне проведення профілактичних занять сприяє протидії наркоманії і насильству та пропагує позитивні моменти життя.

Світлиця є нейтральним місцем, де діти, яким потрібна допомога, можуть розраховувати на підтримку дорослих і ровесників. Вони вчаться керувати своїми емоціями, врегульовувати складні ситуації, уникати небезпек, вмінню домовлятися, засвоюють норми поведінки, дізнаються про різні способи проведення вільного часу та мають змогу самореалізуватися і досягнути певних результатів. Діти повністю можуть розраховувати на

розуміння своїх проблем, прийняття і терапевтичну допомогу [375; 401; 459; 530; 531; 532; 581; 582; 729; 797].

Заняття з соціотерапії допомагають у лікуванні розладів, порушень у поведінці, збудливості і емоційних проблем. Досить часто причиною порушень поведінки є середовище, у якому проживають діти, а саме – у дисфункційних сім'ях, тому соціотерапевтичну роботу завжди слід розпочинати з діагностики, яка полягає на знаходженні проблем у дитини, аналіз розладів у її відносинах зі світом. З цією метою можна використовувати інтерв'ю з сім'ями, опікунами і вчителями дитини та спостереження ситуації, в якій дитина найчастіше переживає труднощі, тести незавершених речень, проектні тести та ін. [499].

Реалізуючи розвивальну, навчальну й терапевтичну функції соціотерапія допомагає позитивному розвитку особистості дітей і молоді. Розвивальна функція полягає у пізнанні самого себе; пізнанні своїх сильних і слабких сторін; пізнанні своїх талантів, здібностей; формуванні почуття власної гідності; розвитку емоційного інтелекту; поліпшення зворотного зв'язку. Освітня функція сприяє процесу отримання знань про себе й інших людей і соціальне середовище: вміння визначати границі; подолання несміливості; уміння зарадити собі у стресових ситуаціях; уміння налагоджувати контакти; вміння виражати свої почуття; вміння визначати мету; вміння самостійно приймати рішення і відповідати за нього; пошук зацікавлень і власних можливостей; вміння проявляти повагу і сприйняття до іншої людини; вміння співпрацювати. Терапевтична функція має на меті: розпізнання і реагування на власні емоції; розв'язання проблем, складних ситуацій; кращого розуміння людської поведінки; отримання підтримки від групи; прийняття і надання зворотнього зв'язку [882, с. 127–133].

У роботі з дітьми дуже часто використовують різні техніки образотворчого мистецтва: малювання, рисунок, різьбу. Використання творчих та музичних ігор, драматизації допомагають дітям у вираженні своїх емоцій, навчають їх озвучувати свої потреби, страх і переживання. Завдяки

спостереженню учасники мають можливість проаналізувати свої дії і спробувати їх змінити [692, с. 98–102].

Іншим напрямом діяльності світлиці є робота з батьками. План роботи вихователя з батьками дитини охоплює вивчення середовища, у якому живе дитина, і педагогізацію батьків. Остання включає у себе: залучення батьків до процесу виховання власної дитини, спостереження і оцінку розвитку дитини, розуміння її потреб і емоційних станів; надання поточної інформації щодо розвитку дитини і спільне розв'язання проблем; навчання батьків співпрацювати з різними інституціями, які підтримують сім'ю. Крім цього, вихователі проводять терапевтичну роботу: спонукають батьків до зміни ставлення до життя; у розмові намагаються знайти сильні сторони особистості, які зможуть бути основою позитивних змін; заохочення батьків до професійної активності, наприклад, зміни професії, навчання, пошуку роботи; опіка і допомога батькам у поліпшенні відносин у сім'ї і вихованні дітей [694, с. 15].

Як результат вищесказаного, вчитель світлиці виконує роль вихователя і батьків. Він повинен: любити дітей, поважати їх і вміти їх вислухати; приймати їх такими, якими вони є; цікавитися їхніми переживаннями; долучатися до ігор дітей; бути аутентичним і відкритим до контактів з учнями; вміти опанувати емоції; володіти достатніми знаннями з галузей педагогіки, психології, логопедії та інших споріднених педагогічних дисциплін та постійно підвищувати свою кваліфікацію; співпрацювати з батьками дітей і вчителями [694, с. 16].

Світлиця як опікунсько-виховна інституція займалася організацією вільного часу у гуртках за інтересами, розвитком талантів і здібностей, створенням умов для виконання домашніх завдань. Діяльність світлиці є надзвичайно важливою, адже вона охоплює опіку дітей з сімей, які перебувають у скрутній ситуації, забезпечують їм проведення вільного часу, подають приклад способів подолання їхніх проблем. Завдяки такій роботі вихователі і вчителі, а також місцеві органи дізнаються про ситуацію сім'ї,

пропонують не тільки матеріальну, але й психологічну допомогу [771; 777; 982].

Одним з проявів недостатньої опіки і виховання у сучасній школі є мобінг (психологічний тиск у класі). Фізична слабкість, труднощі у навчанні, лякливність, каліцтво призводять до того, що учні стають об'єктом жартів і зловтішань. Жертвою мобінгу, як правило, виступає хтось смішний, відлюдкуватий, боягузливий та ін. Негативним фактом є те, що у багатьох класах мобінг відбувається у присутності вчителя. Намагаючись уникнути тиску, жертви мобінгу пропускають уроки, гірше вчаться і часто симулюють хвороби, щоб не йти до школи [416, с. 20].

Негативний вплив на розвиток особистості учня, крім ровесників, може мати і вчитель, який наголошує увагу тільки на недоліках учня і не помічає його досягнень чи позитивних зрушень. Таке зосередження на шкільних невдачах учня не мотивує до позитивної активності, а навпаки, викликає небажання до праці й творчого розвитку. До групи негативних якостей вчителя у школі можна віднести різні форми агресії, такі як іритація, крик, образливі висловлювання, фізична агресія. Такий образ вчителя перешкоджає виховному процесу [1032, с. 67–68].

У польській школі до нагальних проблем педагоги відносять куріння, алкоголізм, вживання наркотиків. Проведені дослідження засвідчують, що 80 – 90 % шкільної молоді має досвід вживання алкоголю, у результаті чого учні мають проблеми зі здоров'ям, труднощі у навчанні, стають крадіями, утікають з дому і негативно ставляться до школи. Звичка споживати алкоголь у юнацький період може значною мірою призвести до подібної поведінки і в дорослому віці. Те саме стосується й наркотиків. Понад 25 % молоді у віці від 16 до 18 років вказує на школу як потенційне місце постачання наркотиків [1032, с. 158].

Велику загрозу для сучасної школи становить діяльність сект, які у різний спосіб намагаються увійти у шкільне середовище, щоб вербувати нових членів. Активно розвиваючись, секти шукають підтримки у керівників

освіти, прихильність і схвалення вчителів. До деструкційних наслідків діяльності сект належать: швидка і драматична зміна способу поведінки, зниження когнітивної гнучкості і здібності до адаптації, звуження свідомості, регресію, фізичне виснаження, манії, галюцинації, труднощі у спілкуванні з навколишніми, психічні розлади, депресивний стан, фобії, відсутність сенсу життя, низька самооцінка, проблеми у прийнятті самостійних рішень та ін. [648, с. 20–21].

Проаналізовані вищеперелічені явища мають негативний вплив на розвиток особистості і часто є причиною девіантної поведінки молоді. Насильство ровесників, алкоголізм, наркоманія і секти ставлять перед сучасною школою нові виклики в опікунсько-виховній діяльності. Важливим завданням є профілактична діяльність, яка має на меті протидію патологіям. Це, своєю чергою, вимагає не тільки відповідної підготовки вчителів та інших спеціалістів, але й створення продуманих опікунсько-виховних планів.

Отже, опікунсько-виховна діяльність школи охоплює створення в школі і в середовищі оптимальних умов для індивідуального розвитку відповідно до їхніх можливостей, забезпечення біологічних, психічних і соціальних потреб, збагачення потреб шляхом розвитку інтересів, зацікавлень, здійснення корекційної діяльності, допомога учням у виборі певної системи цінностей та у формуванні себе, допомога батькам у виконанні опікунсько-виховних обов'язків, зокрема при відсутності або обмеженій можливості забезпечення опіки над дітьми, повідомлення органам опіки стану загрози розвитку дитини з боку сім'ї. Розбудити й зберегти творчі витoki особистості – завдання, яке повинно реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності школи.

4.5 Опіка над дітьми в інституціях позашкільної освіти

Позашкільні інституції є соціальним чинником, який згруповує молодь, а також осередком різноманітних контактів молоді. Як показало вивчення

джерельної бази, польський досвід опіки над дітьми у позашкільних інституціях характеризується пошуком і вдосконаленням різних форм опіки й опікунсько-виховної діяльності. Участь дітей у різних формах позашкільної роботи повинна значною мірою сприяти її інтелектуальному та соціально-моральному розвитку, розвивати міцні і цінні напрями її зацікавлень. Саме завдяки цьому позашкільні інституції є важливим компонентом єдиної системи виховання, організації дозвілля та відпочинку, і всі вони відіграють важливу роль у формуванні особистості (Рис. 4.10). Їхня діяльність спрямована, з одного боку, на допомогу дитині, з іншого, на допомогу батькам у розв'язанні виховних проблем.

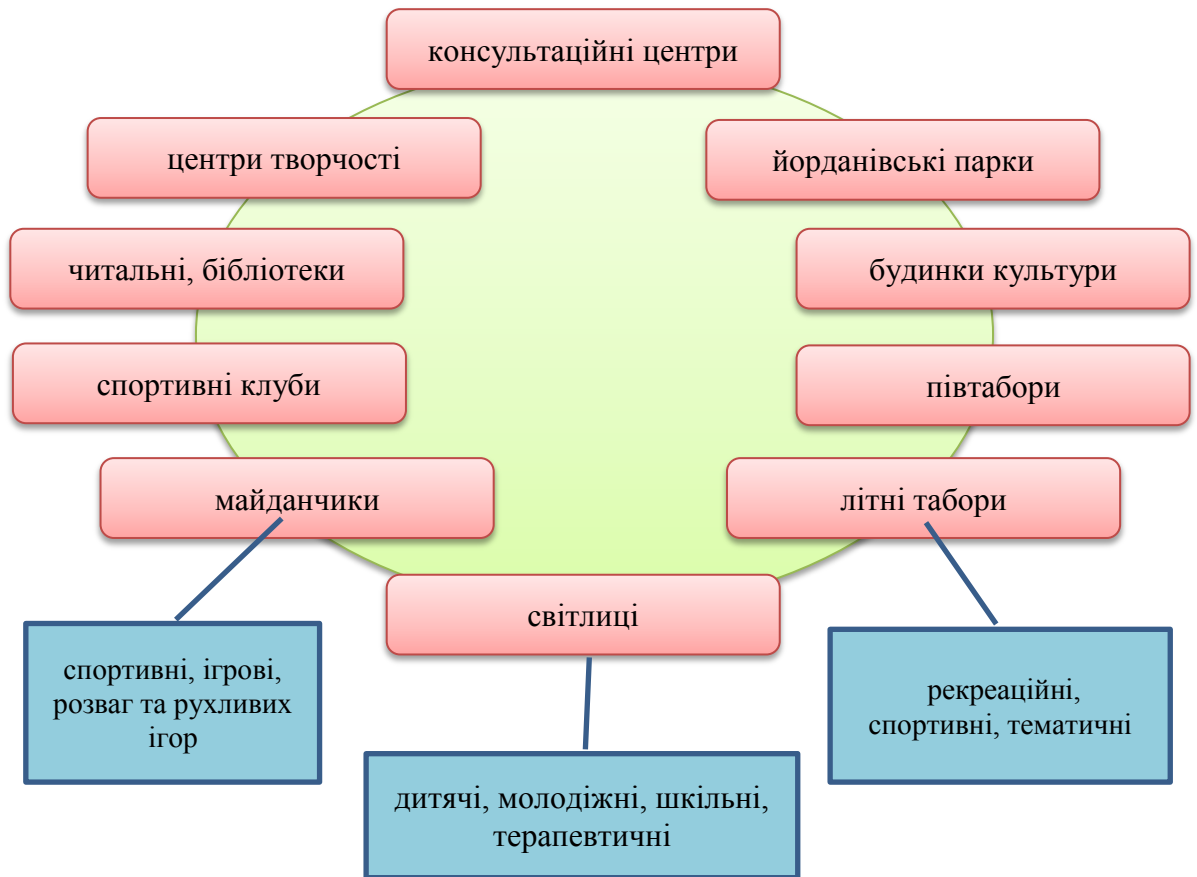


Рис. 4.10 Позашкільні інституції Польщі

Наукові дослідження та педагогічна практика Польщі свідчать про складний шлях розвитку різноманітних форм позашкільного виховання. Р. Врочинський класифікує форми позашкільного виховання, виокремлюючи

літні табори, напівтабори; дитячі та молодіжні світлиці; шкільні та терапевтичні світлиці; майданчики розваг та рухливих ігор; читальні; центри творчості для молоді; консультаційні центри [1018; 1019].

Упродовж досліджуваного періоду однією з основних форм опікунсько-виховної роботи є літні табори, в яких діти і молодь мають можливість провести канікули в безпечному і доброзичливому оточенні, поєднати відпочинок з розвагами, набуттям нових вмінь і навичок у різних сферах життєдіяльності, які спрямовані на відновлення сил і задоволення широкого кола особистих та соціальних потреб [97, с. 79–81]. Табори і напівтабори для дітей та молоді є масовою формою відпочинку дітей і молоді, насамперед улітку.

У Польщі ідею таборів реалізував С. Маркевич [677, с. 71]. У центрі його професійної діяльності була гігієна, опіка над дітьми, літні табори. Разом з доктором Лібкіндом заснував у Варшаві взірцеву лікувальну молочарню для підгодовування немовлят. Першим розпочав дослідження проблем гігієни у школах, першим подав схеми для лікарських обстежень у початковій школі. За його вказівками збудовано і обладнано гімназію В. Гурського, де було дотримано усіх вимог гігієни [515, с. 9].

У результаті широкої популяризаторської акції С. Маркевичу вдалося залучити коло зацікавлених осіб, які співпрацювали і практично організовували літні табори. Серед прихильників були: К. Хмілевський, Б. Гепнер, Б. Прус, А. Гольтц, Г. Фрітше, В. Космовський, С. Лечновський, А. Павінський, які входили до складу першого комітету Товариства літніх таборів [433, с. 81]. Група ініціаторів підготувала основні засади і ескізи програми діяльності майбутнього товариства та організації першого літнього табору для дітей Варшави. Було встановлено засади відбору дітей, розпорядок дня і норми харчування, інструкції для опікунського персоналу, придбано необхідні матеріальні засоби. Табір призначався для кволих дітей, схильних до захворювання на туберкульоз та ін. С. Маркевич уважав, що для дітей з бідних родин, що проживали найчастіше на горищах і в підвалах, найкращими

лікарами є перебування на свіжому повітрі, у здорових умовах, під опікою лікаря-гігієніста, вихователя, а також добре харчування.

Активними прихильниками таборів були лікарі, соціальні працівники, які допомагали дітям у скрутній ситуації [433, с. 81–82]. Від них вимагалося детальне вивчення вихованців, забезпечення правильної організації життя у таборі (відпочинок, різні спортивні, туристичні, мистецькі заняття). Поширеними формами роботи були бесіди, ігри, розваги, екскурсії, самостійна праця дітей. Розклад дня у таборах передбачав заняття на свіжому повітрі, прогулянки, сонячні і водні ванни, засмагання і відпочинок, гімнастику, спорт і туризм.

Опіка над дітьми у таборах знайшла висвітлення на сторінках педагогічних часописів і у щоденній пресі [342; 340]. Йшлося про їхнє значення для здоров'я дитини, прищеплення любові до рідної землі, що було важливим елементом формування патріотичних почуттів. Дітей, які жили у бідних, а інколи непридатних житлових умовах, хворіли анемією, погано харчувалися, взяли під опіку благодійні люди. Вони щороку виїжджали в село, де на свіжому повітрі свобода руху зміцнювала їхнє здоров'я і розвивала сили [599].

На початку XX ст. новаторами у позашкільному вихованні були Я. Давід, який написав рекомендації щодо організації читалень і рухових ігор серед молоді, і С. Карпович, котрий підкреслював виховну роль активності дітей у іграх та забавах. У 1911 р. він відкрив перший дитячий будинок як школу праці та забав у Польщі, який був прикладом для його наступників [1006, с. 529]. Після Першої світової війни позашкільним вихованням зацікавилася Польське краєзнавче товариство, яке створило Комісію позашкільних занять на чолі з А. Яновським. Активно провадило свою діяльність Товариство літніх таборів С. Маркевича. У 1922 р. було створено Християнське Товариство молодих чоловіків з філіями у Лодзі, Варшаві, Кракові. Їхні будинки були оснащені басейнами, спортивними і оглядовими майданчиками, кабінетами для різного виду занять. Недоліком було те, що

вони приймали винятково інтелігентну молодь, а модель виховання запозичали в англосаксонських країнах, тим самим витісняючи польську [411, с. 46]. Найінтенсивніше як форма відпочинку під час літніх канікул табори розвивалися у 30-х рр. XX ст. У міжвоєнний період у пресі активно пропагувався відпочинок у літніх таборах, метою якого було оздоровлення, зміцнення здоров'я, набуття радості до життя і довіри до оточення, здобуття додаткових навичок і культури поведінки.

У 1925 р. МПСП рекомендувало забезпечити дітям під час канікул виїзд у село, зокрема хворим. Діти, котрі вимагали спеціального догляду, були скеровані до курортних місцевостей [490, с. 5]. З 1926 р. організацією літніх таборів займалося Робітниче товариство приятелів дитини. Табори організовувалися у містах, школах, парках. Товариство опікувалося дітьми, які під час канікул перебували у місті, дбало про їх фізичний і моральний розвиток. Перший табір прийняв 51 дитину. Щоденно діти тут перебували по декілька годин. Вони мали можливість перебувати на свіжому повітрі, брати участь у різних забавах, екскурсіях та ін. У таборі їх годували, дбали про особисту гігієну [645, с. 61].

У той час на сторінках педагогічної преси публікувалися численні статті Ю. Бабіцького з проблем організаційно-методичних засад опіки та виховання дітей у літніх таборах [126, с. 133]. У них педагог формулює вказівки організаторам, вихователям і батькам щодо доцільності і багатоплановості цієї акції, наводить позитивні приклади, плани роботи, методичні матеріали та ін. Педагог виділяв табори оздоровчого характеру (для хворих дітей зі спеціальними кліматичними умовами і медичними процедурами) і літні табори для відпочинку (з метою відновлення фізичних та психічних сил дітей). Літні табори, на його думку, мають на меті «відпочинок, зміцнення здоров'я, набуття радості життя і довіри до оточення, здобуття додаткових навичок і культури, а також поліпшення середовища» [340, с. 143]. Наводячи статистичні дані за 1931 р., педагог стверджує, що до таборів виїхали тільки 22 % вихованців, до лікувальних – 3 %, а 44 % залишилися у сиротинці.

Зазначимо, що деякі сиротинці мали філії на селі, і діти могли проводити там канікули. Життя і побут у таких філіях нагадували табір, зокрема багато часу відводилося на прогулянки, ігри і спортивні заняття [332, с. 13].

Загалом літні табори були формою відпочинку, розваг, елементом виховного процесу підростаючого покоління, допомагали дітям пізнати нові місця, навчитися розподіляти вільний час. Поширеними засобами виховання були соціальний досвід, спілкування з природою, співпраця в колективі, що давало можливість радіти і відволіктися від буденності. Виховна діяльність опиралася на дві засади: діти не повинні втратити попередньо набутих моральних і культурних цінностей, що вимагало результативної виховної організації, плану занять, пристосуватися до умов життя у таборі тощо [342, с. 217].

Відповідно до Розпорядження про створення у кожному воєводстві Комісії з питань літніх таборів від 22 лютого 1922 р., завданням таборів було надання інформації про їхню мету і завдання, призначення коштів для окремих з них. Вихователями могли працювати особи з відповідною педагогічною підготовкою, також залучалися помічники вихователя. У таборах особливу увагу звертали на гігієну приміщень, порядок, призначення чергових тощо. Суттєво поглиблюють таку форму організації спільні інтереси усієї групи і кожної дитини зокрема, спільне зацікавлення щодо постійного місця у спальні, їдальні, біля умивальника тощо [342, с. 218].

Літні табори мали чітку структуру, поділялися на кілька громад, кожна з яких мала певну виховну автономію. У складі громади, якою керував вихователь, було переважно 3 – 4 групи. Група налічувала від 50 до 80 дітей і поділялася на кілька секцій, загонів, рад, родин (сімей) і т. ін.

В опікунській теорії і практиці значна увага приділялася діяльності секцій. Секцією керував командир, призначений на тиждень. Кожна секція, як і група, мала девіз, затверджений на одній з перших лінійок. Догляд за дітьми при поділі на малі секції був досить врегульованим. Відповідно до складеного плану, час дітей був чітко спланованим: певні години відводилися на молитву,

харчування, особисту гігієну, дозвілля. Обов'язковими були купання, гімнастика, ігри й спортивні розваги [342, с. 218].

Робота літніх таборів, здійснення ними опіки й виховної роботи з дітьми спрямовувалася на вдосконалення опікунсько-виховної системи. Пріоритетними напрямками їхньої діяльності визначалися: забезпечення вільного розвитку особистості, формування самостійності, розпізнавання і діагностування потреб, інспірування розвитку зацікавлень дітей, задоволення їхніх потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні; формування ціннісного ставлення до держави, людей, до себе, природи, мистецтва, праці; організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я дітей, розв'язання проблем соціальної адаптації дітей до нових умов життя, становлення їх соціального досвіду. Дитина повинна самостійно, маючи свободу у допустимих межах, набиратися досвіду бути вільною культурною людиною [342, с. 219].

В опікунсько-виховній роботі та організації літніх таборів важливим є підбір педагогічних кадрів, зокрема вихователів, врахування їхньої культури поведінки і рис характеру. До них висувалися певні вимоги: бути тактовним, вміти радіти за дітей, за їхні успіхи, проводити з ними разом час, гратися, харчуватися, відпочивати, допомагати долати труднощі. Специфіка їхньої діяльності полягає у певній нерегламентованості, добровільності вибору видів та організаційних форм діяльності, відносній незалежності вихованців від дорослих, достатньо широких можливостях для розвитку активності, самодіяльності, самоуправління власної, відмінної від шкільної системи підпорядкування, у неформальному характері і різновіковому складі груп спілкування, різних об'єднань [342, с. 220].

У літніх таборах важливо добре підібрати методи виховання. Вихователь має враховувати, що кожна дитина хоче бути найкращою і заслужити на доброзичливу усмішку; перешкоди і помилки виникають переважно з імпульсивної природи дитини. Нагляд є ніби готовністю надати доброзичливу допомогу і опіку. Вихователь виконує подвійну роль: є

прикладом для дітей і одночасно спостерігає, чи їм вдається його наслідувати. Коли треба, то зверне доброзичливу увагу, допоможе зрозуміти, що недоліки і помилки трапляються через невміння [342, с. 220]. Доцільно запровадити доброзичливий догляд, що полягає у попередженні правопорушень, застосовуванні методу похвали. Важливо також у кінці тижня зазначити біля кожного прізвища кількість відзнак. Для кожної групи окремо можна ввести перелік позитивних оцінок, що спонукатиме групу проявляти зусилля і старання без застосування покарань [342, с. 221].

Упродовж 1946 – 1989 рр. організаторами відпочинку дітей у літніх таборах були промислові підприємства. Цей період характеризується централізацією управління таборами, фінансуванням підприємств, критикою здобутків довоєнної опікунсько-виховної практики, підпорядкуванням соціалістичній ідеології змісту дозвілєвої діяльності. Школа організовує відповідно до реформи 1961 р. § 6 «Виховна опіка над дітьми і молоддю» позашкільне виховання (у молодіжних будинках культури, будинках культури для дітей і молоді, осередках і спортивних шкільних клубах, дитячих і молодіжних світлицях, йорданівських парках, у постійних і сезонних закладах та в ін.), метою якого є розвиток інтересів і здібностей молоді; ознайомлення її з технікою; створення сприятливих умов для соціальної діяльності; організація культурного відпочинку, розваг і фізичного виховання [944].

У добу трансформації суспільного устрою змінилися правові засади організації літнього відпочинку і функціонування літніх таборів. Опікунсько-виховна робота спрямована на забезпечення потреб дитини у творчій самостійній діяльності за інтересами. Сьогодні відпочинком дітей у літніх таборах займаються здебільшого туристичні фірми, які мають відповідні ліцензії, видані уповноваженим органом воєводства. Фірма повинна забезпечити табір педагогічними кадрами, медичним персоналом, мати кваліфікаційну карту об'єкта, в якому організовано табір, укладену програму, а також внести табір до переліку установ відпочинку дітей і молоді. Якщо табір організовується за межами Польщі, то один з вихователів повинен

володіти мовою тієї країни, в якій відпочиватимуть діти. Оптимальний вибір методів визначається майстерністю педагога-вихователя, його досвідом.

Поширеними є такі види таборів: рекреаційні, спортивні, тематичні. Організовуючи дозвілля дітей і молоді, притаманними їм засобами, табори позитивно впливають на всі сторони особистості – пізнавальну, мотиваційну, вольову, емоційну, а також формують досвід самостійних пізнавальних дій. Вони задовольняють індивідуальні запити, інтереси дітей, дають їм можливість виходити за межі звичайного у житті, культурі, природі. Інновацією в організації відпочинку дітей і шкільної молоді віком від 7 до 16 років є авторська освітньо-рекреаційна форма «Виїздна освітня програма» у Польщі («Wyjazdowy program edukacyjny»), яка діє з 2002 р., Літня школа магії (Letnia Szkoła Magii) [654]. Автори проекту останньої, створеної за взірцем магичної школи Хогварт, розробили предмети і програми (траволікування, шифрологія, магія ілюзії, східні мови, магія розуму і тіла, магія вікторин та ін.) [1023].

Загалом більше 30 організаторів пропонують різні види таборів у 2016 р., гарантуючи опіку, відпочинок та розвиток дітей відповідно до їхніх уподобань і потреб. Перед ними стоять завдання: активізація й інтеграція опікунсько-виховної діяльності у близькому дитині середовищі й турбота про глобальне середовище, опікунське виховання для середовища, у стосунках з середовищем і дотримання у ньому екологічної і суспільної рівноваги. Пробудити й зберегти творчі витoki особистості – завдання, яке повинно реалізуватися у змісті, формах і методах опікунсько-виховної діяльності різних видів літніх таборів [1023].

У сучасних умовах кожен літній табір повинен мати добре продуману програму, дотримуватися теоретико-методичних засад опікунсько-виховної роботи з дітьми упродовж усього терміну їх перебування [804; 1024], сценарії занять, програми різних типів таборів [466, с. 18]. У таборах створюються групи дітей віком до 10 років – не більше 15 осіб, діти старші 10 років – до 20. З першого дня перебування діти повідомлені про належність їх до певної

групи, і важливо, щоб вони прийняли такий поділ. Це, на думку опікунів-вихователів, сприятиме налагодженню відносин між дітьми, вихователями і працівниками табору загалом. Серед форм роботи популярними є традиційні – прогулянка, ігри, забави на повітрі, вечірки, фізичне загартування тощо [664].

Аналізуючи функції таборів, організованих для дітей світлиці у м. Люблін, на основі проведеного опитування серед вихованців до і після відпочинку, А. Береза дійшла висновку про професійне заангажування організаторів у підготовці ефективного відпочинку дітей [375, с. 40]. Пізнавальна і рекреаційна функції табору, відзначають вихованці, виконані повністю. Табір організовував, на їхню думку, цікаві заняття (спортивну олімпіаду, групові ігри, заняття з образотворчого мистецтва, багаття, дискотеки, настільні ігри та ін.). Пріоритетною функцією для дітей світлиці є виховна. Виховні проблеми розв'язуються одразу у процесі розмов, бесід. Ідея наступності щодо самообслуговування у таборі також була реалізована. Від дітей вимагали дотримання режиму дня, порядку і чистоти.

Отже, літні табори були і є найбільш поширеною інституцією позашкільного виховання, важливим осередком задоволення потреб дитини, забезпечення різних видів опіки, розвитку та вдосконалення індивідуальних потреб особистості. Досвід опіки над дітьми у літніх таборах Польщі упродовж XX – початку XXI ст. підтверджує необхідність використання інноваційних засобів в організації дозвілля дітей і молоді у таборах, їх позитивний вплив на всі сторони особистості, включення літніх таборів до системи позашкільної освіти і виховання, необхідних для самоосвіти та самовизначення дітей і молоді, що сприятиме визначенню стратегії удосконалення опіки над дітьми в Україні.

Однією з позашкільних інституцій у сфері опіки над дітьми, що займає важливе місце, є міський парк ім. д-ра Хенрика Йордана, діяльність якого зосереджувалася на колективному вихованні й усесторонньому розвитку особистості засобами розваг і спортивних ігор; літні табори, в яких діти і молодь мають можливість провести канікули в безпечному і доброзичливому

оточенні, поєднати відпочинок з розвагами, набуттям нових вмінь і навичок у різних сферах життєдіяльності, які спрямовані на відновлення сил і задоволення широкого кола особистих та соціальних потреб.

Х. Йордан в історію виховання увійшов як засновник і куратор парку ігор і рухових розваг для дітей та молоді, ініціатор упровадження до середніх шкіл у Кракові обов'язкових гімнастичних занять і посади шкільного лікаря. У 1895 р. за його ініціативою розпочато підготовку вчителів фізичного виховання в Ягеллонському університеті, а також дворічні курси для кандидатів на вчителів фізичного виховання, котрі відвідували студенти різних факультетів. У 1913 р. навчальна дисципліна «фізичне виховання» отримала статус загальноуніверситетської [970].

«Міський парк ім. д-ра Хенрика Йордана» був перший у Польщі і один з перших в Європі загальнодоступний парк ігор і рухових розваг для молоді. Парк був оснащений найсучаснішим спортивним устаткуванням, яке Х. Йордан привіз з Європи, налічував 12 індивідуально спроектованих спортивних майданчиків для різного виду тренувань. Парк був осередком відпочинку і рекреації для дітей, шкільної і робітничої молоді. Майданчики були призначені для дівчат і хлопців. У перші роки діяльності тут тренувалося шість груп дівчат, 18 груп хлопців, 13 груп ремісничої молоді [1009, с. 490].

Метою організації йорданівських парків було забезпечення дітям відпочинку, залучення до участі у підготовці й проведенні культурних і мистецьких заходів, допомога в отриманні поваги і довіри до оточення, радості й задоволення. Така форма дала можливість дітям побачити досі незнані місця і водночас здобути вміння проводити вільний час. Перед парками стояло завдання сформувати у дітей нові навички, соціалізувати їх засобами гри на свіжому повітрі, безпеку, дотримання засад гігієни.

У праці «Про розваги молоді» звернув увагу на аспекти природних рухових потреб у колі однолітків, формування витривалості, терпливості, вміння опанування себе. Поширеними формами активності були: ігри і розваги, що відповідає статі та віку учасників, виду занять; політехнічне

навчання у столярних, токарських і слюсарних майстернях; виховання працею в експериментальному овочевому і квітниковому городі; патріотичне й моральне виховання (історичні бесіди біля 44 пам'ятників народних героїв, які проводив сам Х. Йордан), навчання відповідальності, дисципліни, поваги до фізичної праці і суспільної власності; військова підготовка; музичне та естетичне виховання; гігієнічне виховання. До найбільш поширених групових ігор належить футбол [523, с. 35]. На його думку, школа і розваги повинні доповнювати один одного. Для фізичного і морального здоров'я це надзвичайно важливо, кожна думаюча людина, а передовсім ті, кому доручене спілкування з іншими, добре повинні замислитися, якою мірою і в який спосіб та потреба задовольняється [523, с. 36].

Урівноважити кількість шкільних занять, для яких необхідні інтелектуальні зусилля, можна не менше як двома годинами рухових занять. Розвага сама собою не може бути метою, тому що може дати небажані результати, навчити бажання безтурботно витратити час, призначений для досягнення вищої мети [876, с. 160]. Молодь, яка піддається всілякого роду впливам, має бути оточена особливою опікою і турботою. Обов'язком наставників є піклування про правильний відбір розваг, які сприяють не тільки фізичному, але й патріотичному розвитку, формуючи дух і відчуття національної приналежності. Особлива увага зверталася на дисциплінованість. Пріоритетом його діяльності стало виховання молоді шляхом розваг і спортивних ігор. «Виховати дитину такою, щоб їй з нами і нам з нею було добре, щоб у здоровому тілі було чисте серце і незаплямована душа, й щоб вона була здатною до плідної роботи» – ідея, яка реалізовувалася у краківському парку, а згодом і в інших містах Польщі [1013, с. 29].

Виховна система охоплювала розумове, фізичне і моральне виховання. Виховання людини з сильною волею, з сильним характером було основною виховною метою Х. Йордана. Виховна робота підпорядковувала дітей правилам, переконанню, що тільки працюючи наполегливо, можна досягти

задуманої мети. Діти і молодь вчилися скромності, самодіяльності, пристойності [1013, с. 25].

Опікуном і вихователем може бути кожен, хто дбає про добро країни, батьківський дім, школу. Ці інституції повинні взаємодіяти, адже така діяльність – це громадянська справа, оскільки добре вихована молодь – це найкращий взірць звичаєвого і наукового розвитку народу і суспільства.

У 1929 р. у Варшаві було відкрито перший йорданівський парк, засновано Товариство друзів Першого йорданівського парку, яке реорганізовано (1932) у Варшавське товариство йорданівських парків, у 1934 р. – Центральне товариство йорданівських парків. Після закінчення Другої світової війни йорданівські парки перетворилися на майданчики розваг для дітей та молоді. З 1974 р. Головне управління товариства друзів заснувало медаль ім. Хенрика Йордана, якою нагороджуються особи, за особливі досягнення у сфері рекреації й спортивної підготовки дітей і молоді [1009, с. 491].

Функціонування інституцій позашкільного виховання знайшло відображення у педагогічній теорії. Х. Радлінська не тільки звертала увагу на взаємовплив навколишнього середовища і людини, а й проілюструвала елементи, акцентувала увагу на потреби ліквідації несприятливих факторів, які гальмують розвиток особистості. На її глибоке переконання, інституції повинні виконувати дві функції: рекреаційну (задоволення потреб молоді в області відпочинку та розваг) та корекційну (організація різних форм творчої діяльності, активна участь школярів у різних галузях науки, мистецтва і техніки). Позашкільні заняття, дають можливість діяти і розвивати індивідуальні інтереси, поглиблювати знання з конкретних предметів. Позашкільне виховання є соціальним чинником, який згруповує дітей, а також осередком різноманітних контактів.

У теорії організації середовища Р. Врочинський підносив роль чинника планування й інтеграції різних елементів оточення окремої особи. Відкидав концепцію суспільного детермінізму як сили, що визначає плин життя і форму

умов, в яких живе. Початкова ідея формування середовища життя людини власними силами, в ім'я його гуманістичних ідеалів стала головною ідеєю чотирьох видань підручника «Pedagogika społeczna» («Соціальна педагогіка») [1016], і відповідно до неї була підготовлена теорія позашкільного виховання у праці «Wychowanie poza szkołą» («Виховання поза школою») [1019].

Опіка над дітьми у позашкільному середовищі спрямована на задоволення їх потреб, турботу про їхнє здоров'я, врахування індивідуальних здібностей, розвиток творчих можливостей. Дитина є частиною середовища, з яким перебуває у постійному контакті. Активізація й інтеграція опікунсько-виховної діяльності у близькому дитині середовищі й турбота про глобальне середовище, опікунське виховання для середовища, у стосунках із середовищем і дотримання у ньому екологічної і суспільної рівноваги є важливими завданнями. У структурі локальної соціальної системи представлені, як правило, три головні складові: зміст освіти, узгоджений із соціальним замовленням; партнерська система виховної роботи; шкільна соціально-педагогічна служба (Рис. 4.11).



Рис. 4.11 Компоненти локальної соціальної системи опіки над дітьми

При цьому остання складова – соціально-педагогічна служба – має відповідно чотири підструктури: шкільну соціально-педагогічну службу; шкільну психологічну службу; локальну соціомедичну службу; територіальну соціально-педагогічну службу.

Загалом, опікунсько-виховна робота у позашкільному середовищі спрямована на забезпечення потреб дитини у творчій самостійній діяльності за інтересами, стимулювання її творчого самовдосконалення та задоволення потреб у професійному самовизначенні з обов'язковим урахуванням їхніх здібностей [411; 436; 495; 528; 558; 631; 635].

Позашкільні інституції мають ширші можливості вибору такого змісту роботи, який би найкраще реалізував виховну мету і потреби дітей, а форми допомагали найефективніше реалізувати зміст і засвоїти його. Кожна з установ індивідуально вибирає методи виховання, враховуючи конкретні умови й стан дитини. Однак опіка у локальному середовищі в основному виконує профілактичну роль, уможливорює дітям безпечне і змістовне проведення вільного часу. Однак стан опіки у багатьох локальних середовищах є незадовільним. Серед причин цього А. Кельм виділяє такі:

- стагнація у сфері розбудови системи і модернізації оснащення закладів позашкільного виховання, які обмежують можливості розвитку зацікавлень і талантів дитини та молоді;
- зменшення кількості дітей, котрі долучаються до організованих форм під час канікул, зокрема туристичних таборів;
- недостатня кількість приміщень і території для занять спортом;
- формальна або тимчасова діяльність багатьох молодіжних організацій, неврахування малих груп ровесників у розвитку власної активності дітей;
- зростання відсутності професійно підготовлених аніматорів культурного життя [570, с. 118].

Однією з основних методологічних проблем у локальному середовищі є залучення усіх громадських організацій, позашкільних інституцій, у тому числі власної активності дітей, батьків, оскільки акції, запропоновані згори, дають тільки короткотривалий ефект. Опікунсько-виховна діяльність у середовищі дає шанс сформувати атмосферу взаємної доброзичливості серед людей, опікунських відносин взаємопідтримки. Саме цього очікують малі діти, діти з особливими потребами, старші чи самотні [570; 726].

Установи, організовуючи дозвілля дітей притаманними їм засобами, позитивно впливають на всі сфери особистості – пізнавальну, мотиваційну, вольову, емоційну, а також формують досвід самотійних пізнавальних дій (Рис. 4.12).



Рис. 4.12 Формування особистості в опікунсько-виховній діяльності позашкільних інституцій Польщі

Вони задовольняють індивідуальні запити, інтереси дітей, дають їм можливість виходити за межі звичайного у житті, культурі, природі, науці, економіці, щоб у майбутньому діти могли реалізувати свій творчий потенціал у тій галузі, яка їх цікавить. Саме вони дають дітям додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечуючи їхні потреби у творчій самореалізації, організації змістовного дозвілля.

На основі аналізу останніх досліджень можна стверджувати, що місія позашкільних закладів, здійснення ними опіки й виховної роботи з дітьми спрямована на вдосконалення опікунсько-виховної системи [85; 635; 700; 1014]. Пріоритетними напрямками їхньої діяльності є забезпечення вільного розвитку особистості, формування самотійності, розпізнавання і діагностування потреб, інспірування розвитку зацікавлень дітей, задоволення їхніх потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні; формування ціннісного ставлення до держави, людей, до себе, природи, мистецтва, праці; організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей,

обдарувань та стану здоров'я, розв'язання проблем соціальної адаптації дітей до нових умов життя, становлення їх соціального досвіду (Рис. 4.13).



Рис. 4.13 Аксіологічний вимір опікунсько-виховної діяльності позашкільних інституцій

Дитина як індивідуальність, як творець усіляких цінностей має стати головною особою опікунсько-виховної роботи у позашкільних закладах, пріоритетами якої є право вибору занять за інтересами, профілю програм, особистісний підхід, профорієнтаційна робота. Ця діяльність створює умови

кожній дитині для розкриття її здібностей, надає можливість почувати себе комфортно, впевнено.

Специфіка позашкільних інституцій полягає у певній нерегламентованості, добровільності вибору видів та організаційних форм діяльності, відносній незалежності вихованців від дорослих, у достатньо широких можливостях для розвитку активності, самодіяльності, самоуправління власної, відмінної від шкільної системи підпорядкування, у неформальному характері і різновіковому складі груп спілкування, різних об'єднань, товариств, організацій тощо. Завданням опікуна є узгодження та координація усіх впливів на особистість.

Важливе значення має опіка над дітьми у локальному середовищі (клуби, світлиці, спортивні та ігрові майданчики тощо), форми компенсації сирітства (усиновлення, прийомна сім'я, будинок дитини, сімейний дитячий будинок), система суспільного забезпечення (охорона здоров'я, юридична допомога, право юнацтва на працю) (Рис. 4.14).



Рис. 4.14 Інституції опіки над дітьми у локальному середовищі Польщі

Особлива роль відведена педагогам в організації середовища, у профілактичній і компенсаційній діяльності. Звідси у працях Р. Врочинського постійно проводилася лінія вихователя-педагога, роль якого буде безперервно

зростати. Такий вихователь не тільки буде реалізовувати принципи і виховні програми, але мусить також сформувати модель особистості людини, залежно від розвитку суспільства. Розвиваючи наукову теорію, відкидав втечу до світу узагальнень з упущенням індивідуального розвитку, тобто надавав їй обов'язок служити людині та її оточенню.

Опікунсько-виховна діяльність у середовищі надає шанс сформувати атмосферу взаємоповаги серед людей і опікунських відносин, взаємопідтримки. Саме цього очікують малі діти, діти з особливими потребами, старші чи самотні [570; 753; 875; 895; 972; 974].

Серед позашкільних інституцій опікунсько-виховну діяльність проводять місцеві світлиці. Світлиця як позашкільна інституція у локальному середовищі – це опікунсько-виховний заклад денної підтримки спрямований на допомогу дитині та молоді, яка соціально неадаптована і має патологічні загрози, а також сім'ям, які мають труднощі у реалізації опікунсько-виховної функції щодо своїх дітей.

Місцева світлиця займається денною опікою, охоплює виховну, опікунську, освітню діяльність. Потреби дитини і батьків регулюють час роботи світлиці. Від традиційних установ часткової опіки (клуби, світлиці, осередки) світлиця відрізняється тим, що, окрім опіки, займається терапевтичною діяльністю з дітьми і батьками. Формами діяльності є допомога під час особистої, сімейної і шкільної кризи, соціотерапевтичні заняття, корекційно-компенсаційні і логопедичні заняття, корекційні індивідуальні програми, соціальна допомога і харчування, організація вільного часу, розвиток зацікавлень, організація забави і спортивних занять, постійна співпраця з сім'єю, школою, осередками соціальної допомоги. Поширеними є індивідуальні і групові методи.

Потреби підопічних визначають її основні функції:

1) компенсаційна (компенсація емоційних і суспільних відносин у групі однолітків у атмосфері повного схвалення; проведення корекційних,

компенсаційних, соціотерапевтичних занять; організація груп підтримки дитини і молоді; забезпечення харчуванням, одягом, шкільним приладдям);

2) опікунська (організація опіки після уроків; допомога у навчанні та підготовка домашніх завдань; створення умов для власного навчання; постійний контакт і співпраця зі школою; репетиторство з окремих предметів);

3) виховна (організація різного виду занять, гуртків за інтересами, заняття з образотворчого мистецтва, техніки, музики, спорту, кулінарії, комп'ютерної грамоти, танців створюють умови для правильного інтелектуального, психічного і соціального розвитку дітей і молоді);

4) профілактична (програми профілактики алкоголізму, наркоманії, насильства і злочинності у дітей і молоді; допомога батькам; діагностика проблем сім'ї, надання їй консультацій, проведення тренінгів та ін.);

5) інтеграційна (опіка дітей після уроків; раціональне харчування; допомога у навчанні; виховання працелюбності, дисциплінованості; розвиток інтелектуальних, художніх і технічних зацікавлень дітей; вироблення навичок культурного відпочинку; формування навиків культурної поведінки вдома і у середовищі) [627, с. 472–473].

Розвиток і здійснення опіки над дитиною у локальному середовищі вимагає створення школами умов для здійснення опікунсько-виховної діяльності у локальному середовищі; значне піднесення рівня фізичної культури і спорту через розбудову інфраструктури і протидію комерціалізації та деморалізації у спорті; опертя діяльності на активності дітей, батьків, мешканців; співпрацю усіх суспільних сил, незалежно від світогляду, протидія проявам суспільної патології у локальному середовищі; розвиток мережі закладів позашкільного виховання і створення їм умов, які сприяють задоволенню потреб і зацікавлень дітей; різноманіття форм відпочинку для дітей під час канікул, а також спрямованих на проведення терапії, розвиток здібностей і талантів.

Організація допомоги дитині у її природньому локальному середовищі здійснює вплив на оточення дитини – сім'ю, однолітків, сусідів. Місцеві світлиці гуртують дітей з метою саморозвитку й самовиховання, другі – у позашкільних установах або як окрема структурна одиниця, призначені для непрацюючої молоді, без перспектив на життя, забезпечуючи їм можливість проводити час серед ровесників, і водночас розвивати свої зацікавлення у різного роду групах за інтересами. Найбільшою проблемою діяльності світлиць залишається її фінансування.

У сучасних умовах поширення набуває інтеграція опікунсько-виховної діяльності у локальному середовищі, позашкільних та освітніх установах. Основними серед них можна виокремити забезпечення вільного розвитку особистості; формування самостійності; розпізнавання і діагностування потреб; інспірування розвитку зацікавлень дітей; задоволення потреб у творчій самореалізації, професійному самовизначенні; формування ціннісного ставлення до держави, людей, до себе; організація змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я дітей, розв'язання проблем соціальної адаптації дітей до нових умов життя.

Отже, польський досвід опіки над дітьми у позашкільних інституціях є взірцем пошуку і вдосконалення різних форм опіки й опікунсько-виховної роботи. З 2015 р. усі заклади позашкільного виховання поділяються на молодіжні палаци, молодіжні будинки культури, міжшкільні спортивні осередки, позашкільні осередки праці, йорданівські парки і позашкільні спеціальні заклади.

Молодіжний палац – міждисциплінарний освітньо-культурний центр, який у рамках позашкільного виховання пропонує широкий вибір дидактично-виховних занять для дітей і молоді шкільного віку, пов'язаних з науковим, технічним, мистецьким, спортивним, туристичним спрямуванням. Його завдання – це допомога і підтримка сім'ї у вихованні дітей відповідно до основних моральних, загальнолюдських цінностей, з урахуванням індивідуального рівня дорослості, свободи думки, власних переконань.

Молодіжний будинок культури є освітньо-виховним закладом позашкільного виховання для молоді усіх типів шкіл віком від 10 до 18 років. До його завдань належить: розвиток зацікавлень, талантів, удосконалення вмінь і поглиблення знань; формування вміння проводити вільний час; формування поваги до культурної спадщини країни, почуття власної ідентичності, зокрема народної, етнічної, мовної; підготовка до активної участі у культурному житті; організації фестивалів, вистав і відпочинку [891]. Ці завдання виконують і наступні інституції позашкільного виховання. Так, у позашкільних осередках праці з учнями початкової школи проводять заняття у мистецьких чи технічних колах, а також інтелектуальних групах з можливістю виконання домашніх завдань. Міжшкільні спортивні осередки пропонують широкий вибір спортивних занять для дітей різного віку, позашкільні спеціальні заклади, спрямовані на організацію дозвілля для дітей з особливими потребами, йорданівські парки, які дбають про фізичний розвиток дітей.

Видатні польські діячі із різних суспільних верств зуміли організувати різноманітні форми опіки і допомоги дітям у позашкільних інституціях. Опікунсько-виховна діяльність позашкільних інституцій є неоцінним внеском у розвиток опікунської практики, яскравим прикладом опікунсько-виховної діяльності, яка дала свої результати і вписала яскраву сторінку в історію польської опікунської педагогіки, у теорію і практику позашкільної освіти.

Висновки до розділу 4

Грунтовний аналіз праць польських педагогів уможливив здійснити ретроспективний аналіз, висвітлити нормативно-правові засади функціонування прийомної сім'ї у Польщі як однієї з основних форм опіки над дітьми у XX – на початку XXI ст. Встановлено, що прийомна сім'я, не без певних труднощів, постійно розвивалася і модифікувала. Прийомна сім'я

тракується багатозначно: кожне виховне середовище, створене не біологічними батьками; форма опіки над дитиною, яка не може певний проміжок часу перебувати з власними батьками; є сімейною опікунською моделлю, яка забезпечує оптимальні умови розвитку, гарантує опіку і природне виховання. Їй притаманні природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-опікунами, індивідуальний підхід до дитини, налагодження стосунків між батьками і дітьми. Прийомна сім'я має гарантувати дитині належні умови життя і розвитку максимально наближених до існуючих у природній сім'ї.

Виокремлено три рівні функціонування інституцій опіки над дітьми: 1) мікрорівень – сім'я, найближче оточення; 2) мезорівень – локальне середовище; 3) макрорівень – держава, Європейський Союз. Кожна з цих інституцій різною мірою задовольняє опікунські потреби дитини, змушує модернізувати соціально-педагогічні умови опіки і виховання.

Встановлено, що прийомна сім'я, не без певних труднощів, постійно розвивалася і змінювалася. Їй притаманні природність процесу виховання, емоційний контакт дитини з батьками-опікунами, індивідуальний підхід до дитини, налагодження стосунків між батьками і дітьми (С. Бадора, Ю. Матейск, Б. Мацяж, А. Тинельський, З. Тишка та ін.).

У Польщі функціонували різні опікунсько-виховні установи (притулок, будинок дитини, сиротинець, виховні осередки тощо). У 1909 р. засновано перший притулок у Варшаві, який піклувався про покинутих і безпритульних дітей протягом декількох годин. Багато опікунських закладів мали благодійний характер, фінансувалися з суспільних коштів і були недостатньо оснащені. Постійна нестача коштів, велика кількість дітей, критичний стан чистоти і здоров'я прийнятих дітей, призвели до трагічних гігієнічних умов багатьох закладів. Тільки у 1949 р. введено нові посади: психолога, опікуна і санітара. З 1983 р. опікунський заклад виконував функцію порятунку і приймав дітей до 13 років, з 1994 р. – опікунсько-виховну, діагностично-кваліфікаційну і ресоціалізаційну функції, передбачав прийом дітей від 3 до

18 років. Реформи системи профілактики і опіки над дітьми призвели до нових змін (1999): системний підхід до сім'ї, створення закладів, які одночасно допомагали дітям та їхнім сім'ям, надання переваги сімейним формам опіки, децентралізація у сфері управління і фінансування опікунсько-виховних закладів, попередження розпаду сім'ї. Діяльність різних типів опікунсько-виховних установ у Щеціні, Кракові, Познані, Вроцлаві, Любліні, Гданську, Ольштині, Білостоку, Тарнові дає підстави стверджувати, що вона здійснюється на належному рівні й має позитивний вплив на всебічний розвиток дитини. Найважливішим завданням інтервенційного закладу у сучасних умовах є повернення дитини до біологічної сім'ї, підготовка дитини до самостійного, дорослого життя.

За результатами дослідження встановлено, що СОС-дитячі містечка Польщі прийняли педагогічні принципи австрійських SOS-Kinderdorf, а саме: СОС-мати, брати і сестри, будинок, СОС-дитяче містечко. На підставі ґрунтовного аналізу джерел сучасних науковців, результатів експертної оцінки працівників СОС-дитячих містечок виокремлено позитивні і негативні сторони опіки і виховання дітей.

Доведено, що опікунсько-виховна діяльність школи охоплює створення в школі і в середовищі оптимальних умов для розвитку учнів, можливостей індивідуального розвитку відповідно до їхніх можливостей, забезпечення біологічних, психічних і соціальних потреб, збагачення потреб шляхом розвитку інтересів, здійснення корекційної діяльності, допомога учням у виборі певної системи цінностей. Опікунська педагогіка з початку ХХ ст. свої зацікавлення спрямовувала на дітей і молодь в опікунських установах, а в середині 60-х рр. її проблематика поповнилася новими елементами як наслідок розширення форм часткової опіки. Були створені світлиці, організовано групи продовженого дня. На зламі ХХ – ХХІ ст. перед школою як установою суспільного навчання і виховання висунуто завдання: забезпечити відповідні умови розвитку кожній особистості; школа має бути

носієм цінностей і досвіду, місцем задоволення потреб дітей, пізнання себе і світу (Ч. Банах).

Проаналізовано опікунську, опікунсько-виховну діяльність школи. Опікунська функція шкільної світлиці полягає у забезпеченні базових потреб дитини, такі як захист, прийняття, радість, а також забезпечення умов, які сприяють здоров'ю і правильному зростанню. В основі її діяльності лежать принципи добровільності; свідомості, активності, гігієни і безпеки, мотивації, індивідуалізації, споглядання, систематичності та свободи.

З'ясовано, що основні труднощі в опікунській діяльності школи зумовлені трактуванням учня як об'єкта педагогічного процесу, відсутністю діалогу й відкритості, незадоволенням потреб учнів та очікувань учителів, несприятлива атмосфера у школі, що породжує нелюбов до школи, а це, своєю чергою, стає причиною схильності до вживання алкоголю і наркотиків, а також спроб самогубства.

Наукові дослідження та педагогічна практика Польщі свідчать про динамічний і складний шлях розвитку різноманітних форм позашкільного виховання (йорданівські парки; літні табори, напівтабори; дитячі та молодіжні світлиці; терапевтичні світлиці; майданчики розваг та рухливих ігор; читальні; центри творчості для молоді; консультації). Обґрунтовано методичні засади їх організації та функціонування. Опіка над дітьми у позашкільному середовищі спрямована на задоволення їхніх потреб у самостійній діяльності за інтересами, стимулювання творчого потенціалу та задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні з обов'язковим урахуванням їхніх здібностей. Позашкільні інституції виконують дві функцій: рекреаційна та корекційна.

Основні результати дослідження за четвертим розділом дисертації представлено у 18 публікаціях автора: монографії [101], іноземних виданнях [85; 88; 92], наукових фахових виданнях України [97; 103; 107; 114; 118; 120] та інших [82; 91; 96; 99; 102; 117; 122; 555].

РОЗДІЛ 5

Актуалізація педагогічних ідей опіки над дітьми у Польщі для українського соціуму

5.1 Аксіологічний вимір польської теорії та практики опіки над дітьми у контексті української педагогіки

Творча спадщина польських педагогів цінна сьогодні – у період змін та пошуків шляхів реформування української освіти, розв’язання проблем опіки над дітьми, створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку здібностей кожної дитини, формування взаємин, серцевину яких складає любов до дітей. Нове прочитання польськими та українськими дослідниками спадщини представників опікунської педагогіки дає змогу з позицій сьогодення оцінити їхні здобутки, аксіологічний вимір педагогічної теорії і практики для українського соціуму. Перед сучасними і майбутніми дослідниками стоїть завдання – зануритися глибше, ґрунтовніше у великий пласт неоціненого надбання видатних постатей польської опікунської педагогіки ХХ ст. у контексті сучасних завдань виховання підростаючого покоління. Позаяк виклики ХХІ ст. ставлять надзвичайні завдання, розв’язання яких вимагає нового прочитання та інтерпретації гуманістичної педагогіки, процес «демонополізації системи цінностей як основи демократизації виховання, надання йому цивілізованого, гуманістичного спрямування», повернення до пріоритету загальнолюдських цінностей є характерним для української освіти [15].

Біля витоків теорії і практики опіки над дитиною у Польщі стояли яскраві особистості, відомі практики-мислителі, люди виняткової доброти, доброзичливості, надзвичайної чутливості до потреб інших і готовності йти до них зі своєю допомогою, сміливістю, громадянською активністю, гуманістичними засадами. Педагогічна діяльність вихователів, які безпосередньо займалися опікунсько-виховною діяльністю (Ю. Бабіцького,

Х. Йордана, К. Єжевського, Б. Маркевича, Я. Корчака, К. Лісецького, М. Фальської та ін.), є взірцем особистої жертвності громадського діяча, розуміння ним потреб дітей. Їхній педагогічний доробок – свідчення новаторської опікунської інституції, результативність якої полягала у тому, що вона забезпечувала розвиток дітей і готувала їх до самостійного життя. Історія виховання засвідчує, що найцікавіші, найбільш цінні методичні поради у сфері опіки виходили від практиків, які своєю багаторічною виховною працею з дітьми виробляли насамперед практичні, а інколи й теоретичні засади, методи, засоби сімейного виховання. Звернення до педагогічної спадщини польських репрезентантів опікунської педагогіки, з одного боку, є традицією, з іншого – інновацією. Це допомагає збагатити та урізноманітнити наші уявлення про історико-педагогічний процес, гуманістичну традицію, відкрити нові сторінки в історії польського народу, а також сприяє його новому прочитанню як важливого аспекту наукового дискурсу. Чимало педагогів-практиків не узагальнили своїх педагогічних поглядів, експерименту, досвіду. Педагогічна теорія покликана заповнити ці прогалини і зробити це краще, ніж педагоги-практики, педагоги-експериментатори.

Педагогічні ідеї були продовженням європейських гуманістичних концепцій. Педагогічний доробок теоретиків опіки (Р. Врочинського, Є. Волчика, М. Гжегожевської, З. Домбровського, А. Камінського, Я. Мацяшкової, Х. Радлінської, В. Шенайха, В. Шуман та ін.) має вагоме значення і цінність для формування сучасної української педагогічної науки у галузі опіки над дітьми, виховання і розв'язання практичних проблем опікунської педагогіки. Педагоги доповнили і розвинули теорію опіки, що послужило виокремленню опікунської педагогіки як автономної наукової дисципліни. Педагоги підкреслюють залежність умов і форм життя особи від індивідуальної заангажованості і зусиль, практично її реалізували, сформулювали завдання опікунського виховання, теорію міжлюдської опіки, уточнювали і вносили нові елементи у визначення базових дефініцій.

Опікунська педагогіка виокремилися в окрему наукову і навчальну дисципліну, отримала спеціалізацію на педагогічних спеціальностях. Її наукові осередки проводять дослідження, займаються підготовкою педагогічних кадрів, вивчають досвід опікунсько-виховної діяльності над дітьми. Практичні починання і теоретико-методичні напрацювання у галузі опікунсько-виховної діяльності свідчать, що у Польщі були достатні передумови до формування і виокремлення автономної дисципліни серед педагогічних наук – опікунської педагогіки, яка увібрала у себе колорит польського народу. Їхній досвід може бути ширше використаний при опрацюванні практичних і теоретичних засад опіки над дітьми в Україні, введення до навчальних планів дисципліни «опікунська педагогіка», а на перспективу – відкриття спеціальності.

Теорія і практика опіки над дітьми у Польщі свідчить, що теоретичні напрацювання польських педагогів недостатньо використовуються для подолання суперечностей між потребою комплексного сприймання системи опіки над дітьми та внутрішнім дисбалансом між її окремими компонентами; між об'єктивною потребою ефективно розв'язувати опікунсько-виховні проблеми в соціальній сфері України та недостатністю осмислення історичного розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, що перешкоджає створенню й реалізації науково обґрунтованих концепцій опікунської діяльності в українському соціумі.

Актуальною є концепція сиротинських гнізд, яка була прототипом сучасної прийомної сім'ї, сучасного будинку сімейного типу, його внутрішня організація за взірцем сім'ї. На початку ХХ ст. концепція була новаторською, окреслила нові перспективи опіки над дітьми. І сьогодні є однією з найбільш творчих концепцій, яка причетна до створення нової моделі організації опікунських установ, нової побудови стосунків у них, може слугувати джерелом натхнення для сучасних українських педагогів-практиків. Віра у сили і можливості виховної діяльності, значні перспективи і її результативність, віра у можливість внесення змін у психіку дитини під

впливом спланованої діяльності була і сьогодні може стати основним чинником подолання шаблону в опікунсько-виховній діяльності. У концепції К. Єжевського центральне місце займає опіка дітей-сиріт, занедбаних і покинутих дітей. Зайнятий вихованням дітей, створенням виховних інституцій, він не мав часу на їх узагальнення, не залишив томів педагогічних творів, однак його внесок в педагогічну теорію опіки над дітьми є значним. Концепція – це система поглядів реформатора опіки над занедбаною дитиною. Хоча критики можуть знайти багато прогалин і суперечностей, однак, беручи до уваги соціально-економічні умови, в яких працював К. Єжевський, можна стверджувати, усе своє життя присвятив порятунку дітей-сиріт, занедбаних і покинутих дітей. Сьогодні розвиваються, хоча з перешкодами, сімейні форми опіки над дитиною (усиновлення, прийомні сім'ї, сімейні будинки дитини).

Педагогічна система К. Єжевського має вагоме значення і довготривалу цінність для формування сучасної педагогічної думки у галузі опіки над дітьми, виховання і розв'язання практичних проблем опікунської педагогіки. Незважаючи на відмінну соціально-життєву ситуацію дітей, елементи опікунської педагогіки можуть і повинні мати поширення і застосування. Вона може бути основою соціальних проектів, які асоціюються з війною і боротьбою за єдність Української держави, викликати переконання, що незалежна Україна має подолати усі суспільно-політичні і соціальні проблеми, зокрема, проблему опіки над дітьми-сиротами. Опіка дітей, позбавлених власної сім'ї, у малих установах сьогодні також актуальна і вмотивована. У сучасних умовах покинуті діти мають отримувати індивідуальне виховання, яке значно перевищує вимір попереднього століття.

Вважаємо, що опікунська концепція К. Єжевського є скарбницею збагачення педагогічної теорії і практики у сучасній Україні, яка має надихати педагогів на активну громадську діяльність у царині опіки, пошук інноваційних технологій в опікунсько-виховній діяльності та використанні різноманітних форм самоврядування у вихованні дітей-сиріт, на реалізацію ідеї виховання працею і для праці, наповнення нового змісту опіки над дітьми

у сімейних будинках дитини і змісту підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми [108, с. 294–296].

Актуальним є поєднання програми виховання із суспільною програмою, яка впроваджувалася через виховання дітей на громадських діячів і через раціональний вплив фермерських господарств сиротинських гнізд на дрібних фермерів з метою піднесення господарської культури села [560, с. 47–48]. Підготовка дітей до самостійного життя відбувалася через виховання і здобуття професії, яка пов'язана з індивідуальними зацікавленнями, здібностями і потребами кожного. Принцип індивідуалізації – один із основних дидактичних принципів сучасної школи.

На нашу думку, слухними є ідеї польських педагогів щодо створення сімейної атмосфери. Не було тут і поділу на працю для дітей та дорослих. Процес виховання повинен базуватися на співпраці. У вихованні найважливішу роль відіграє дитина (Я. Корчак), а виховання слід пристосовувати до дитини і її розвитку. Не втратила актуальності і головна засада К. Єжевського – психічна регенерація покинутої дитини і забезпечення їй сімейного середовища. Досягти цього можна шляхом підпорядкованості відчуття, розумної мобілізації волі дитини і висунення їй вимог відповідно до можливостей і розвинутих позитивних амбіцій. Обов'язок батьків – створити затишну домашню атмосферу, в якій присутні сімейне тепло, добре самопочуття дитини; піклуватися про моральне і фізичне здоров'я дитини; формувати у ній суспільні навички спілкування з людьми і бути витривалими у досягненні мети через конкретну працю на полі; формувати патріотичні почуття до батьківщини. Сімейне виховання трактував як активну діяльність усіх членів родини, у тому числі дітей. Вираженням і проявом цієї активності є праця. Виховання через працю трактував конкретно, надаючи великого значення її виховному аспекту, що, своєю чергою, забезпечує гідне життя людини. Від найменших років дитина причетна до праці, мету якої бачить і потребу в якій розуміє, а її результатом є частка праці кожного члена сім'ї на

добробут усіх. Кожен працює для себе і для усіх, усі працюють для усіх разом і для кожного зокрема [520].

Не втратило своєї актуальності твердження Ю. Бабіцького, К. Єжевського, Я. Корчака, К. Лісецького та ін. щодо ролі праці, яка виконує компенсуючу функцію сирітства, забезпечуючи гідність вихованця. Виховання дітей у дусі доброї, ретельної праці і через її виконання – це засада, яка результативно може бути впроваджена у кожній сім'ї і в кожній школі, незважаючи на те, що сьогодні змінилися умови, і діти не мусять заробляти собі на утримання. Визначена і відрегульована до можливостей дитини праця вдома (належне виконання шкільних завдань, допомога матері у веденні домашнього господарства) повинна зайняти вагоме місце у вихованні підростаючого покоління. Суттєвою різницею може бути заміна сільськогосподарської праці, хоча не завжди і не в усіх ситуаціях її треба відкидати. Щодо напрямів навчання, визначення галузі майбутньої діяльності, формування світогляду – усе це повинно йти у руслі суспільних змін сучасного життя і поступу. Діти вчилися порядку і дбали про те, що мали.

К. Єжевський був противником філантропії в організації опіки над дитиною, основну увагу звертав на її самостійність й активність, на її працю, і вірив, що у майбутньому, коли дитина розпочне самостійне життя, воно поверне попередні борги [517]. Був противником пожертвувань, виходячи із твердження, що вони знижують почуття особистої цінності людини. І це також є актуальним сьогодні, оскільки елементи благодійності у сфері опіки мають місце.

Вартий наслідування приклад К. Єжевського, Ю. Бабіцького, Я. Корчака та ін. як вихователя у подоланні проблеми непослуху дітей. Їхні багатогранна творчість пов'язана з реалізацією ідеї дитиноцентризму, боротьбою за право на функціонування її організму, психіки, почуттів, потреб, прагнень, бажань, задоволення різних проблем. Вони брали активну участь у житті дитини, мали можливість спостерігати за нею у різних ситуаціях, заангажовувати вихователів, опікунів до ефективної освітньої діяльності. Особливо

підключалися про створення виховного середовища, яке сприятиме вихованню дітей. Значну увагу звертали на неуспішність, вважаючи однією з її причин зневіру до навчання, яка здебільшого пов'язана з надмірним переобтяженням учня домашніми завданнями, виконання яких вимагає багато часу. Учителю повинен знайти час і приділити більше уваги дитині, якій важко даються домашні завдання.

Пропозиція Я. Корчака щодо проведення уроків вирівнювання, які повинні оплачуватися з добровільних внесків батьків, може бути використана у сучасних умовах. Розмірковуючи над причинами деморалізації молоді, яка не працює і не вчиться, можна виокремити такі: педантизм у вихованні, відсутність індивідуального підходу у складних ситуаціях, поспішне відрахування зі школи, без розуміння того, що буде далі з дитиною, недостатня допомога школи у подоланні труднощів у навчанні. Невстигаючі учні часто поведуть себе аморально. Підготовка дітей до самостійного життя відбувалася через виховання і здобуття професії, які пов'язані з індивідуальними зацікавленнями, здібностями і потребами кожного. Безумовно, що сьогодні вноситься свої корективи в організацію освітнього процесу, у вибір майбутньої професії. Однак принцип індивідуалізації є одним із основних дидактичних принципів сучасної української школи.

Заслуговує уваги вивчення та впровадження ідей польських педагогів щодо захисту прав дитини і провідних засад побудови системи опіки над дітьми (Ю. Бабіцького, А. Камінського, Я. Корчака та ін.). Достатньо складною і водночас ефективною проблемою є підтримка дітей-сиріт до початку самостійного життя, їхньої активності у знаходженні для себе місця у сучасному суспільстві, яке характеризується значними суперечностями й труднощами. Складно допомогти або знайти вихованцям роботу і житло.

Творча спадщина Я. Корчака мала значний вплив на формування гуманістичних педагогічних переконань В. Сухомлинського. Український педагог добре знав педагогічний доробок польського педагога, неодноразово посилався на його авторитетні висловлювання у власних працях. На перший

погляд, порівняльний аналіз педагогічних концепцій Я. Корчака і В. Сухомлинського може здаватися безперспективним, оскільки ці вчені були представниками різних ідеологій та репрезентують різні періоди розвитку педагогічної думки.

Слід зазначити, що дитина, її інтереси та потреби у концепціях Я. Корчака та В. Сухомлинського були поставлені в центр взаємовідносин вихователя і дитини та розглядалися у системі цих взаємовідносин повноправним суб'єктом виховання. Постулат про самоцінність дитячого життя спричинив формування педагогами нових підходів до освітнього процесу. Пріоритетне значення належало соціально-педагогічному забезпеченню процесів самоактуалізації, саморозвитку, самовиявленню і самовихованню кожної підростаючої особистості, пошук та застосування педагогічних технологій, які сприяють стимулюванню цих процесів. Я. Корчак поєднував педагогічний та психологічний аналіз з медичною точністю і всебічністю у вивченні та обґрунтуванні проблем кожного вихованця, що дає змогу з усієї суми педагогічних знань обрати найкращі форми впливу на нього та педагогічної взаємодії. Вважаємо, що це положення надзвичайно актуальне на сьогоднішньому етапі підготовки соціальних працівників, соціальних педагогів, і потребує глибокого вивчення щодо застосування у сучасній практиці педагогічної діяльності.

Любов до дітей, до людей відображена уже в назвах праць: «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Серце віддаю дітям» (1969). У книзі «Вірте в людину» В. Сухомлинський висловлює глибоку віру в можливість виховного впливу на кожну дитину, роблячи акцент на особистісно орієнтованому підході до виховної роботи: «Поступово життя привело до висновку, що немає і не може бути жодної дитини, яку виховними зусиллями школи, педагогічного і учнівського колективу і перш за все зусиллями вихователя не можна було б зробити чесною, правдивою, трудолюбивою, стійкою і мужньою людиною, глибоко відданою Батьківщині і трудовому

народу» [270, с. 4]. Трактування дитини як неповторної особистості, диференційованого підходу до організації освітнього процесу, які закладалися у Павлівській середній школі, є актуальними й сьогодні [554]. Хоча сучасна українська педагогіка особистісно орієнтоване навчання і виховання розглядає як педагогічну інновацію.

Значущим відтінком аксіологічного вибору Я. Корчака було налагодження стосунків між дорослими і дітьми, повага до дитини, до її прав, зокрема права на помилку, і шанс на її виправлення [610]. Стосунки дітей і дорослих будував на партнерстві. Уважав, що жодну людину не можна трактувати як особистість, важливішу від інших. Переживав, коли дітей вважали людьми другої категорії, оскільки вони ще не вміють використати всіх своїх умінь. Для нього всі є рівними, кожен дорослий повинен ставитися до дитини як до рівноцінної собі. У «Жартівливій педагогіці» стверджує: «Або життя дорослих – на другому плані життя дитяче. Або життя дітей – на другому плані життя дорослих. Коли настане відверта хвиля, може тоді життя дорослих і дітей буде становити врівноважений текст?» [1004, с. 508]. Не можна вважати всіх дітей однаковими.

Виховна система опиралася на довіру до дитини, віру в її власні сили, на співпрацю, справедливість і самоврядування. Педагог прагнув, щоб діти навчилися робити висновки з власних вчинків і аналізувати їх, відрізнати добро і зло на основі власних переживань, якнайбільше брати з власного досвіду. Не використовує наказів, прагне, щоб розвиток дитини був природним. Уважав, що дитині потрібно дозволити робити помилки, але також дати їй шанс виправити їх.

Ідеї цінності дитинства, максимальне урахування інтересів дитини і пов'язані з цим проблеми, обґрунтовані польськими педагогами, знайшли висвітлення у творчій спадщині В. Сухомлинського, для якої характерні педоцентричність та новаторський характер. Вивчення його праць, спомини сучасників дають підстави стверджувати, що дитина, її розвиток, формування внутрішнього світу займають центральне місце у концепції педагога. З

позицій сьогодення очевидно, що педагог-новатор запровадив у тодішній радянській, заідеологізованій школі, систему виховання, яка ґрунтувалася на ідеях добра, любові до рідного краю, рідної мови, справедливості, порядності. Йому близькі ідеї української народної педагогіки, досягнення зарубіжної педагогіки, ідеї педагогів-гуманістів (Я. Корчака, А. Макаренка та ін.), які він прагнув впровадити до освітнього процесу сільської школи, якою він керував упродовж 35 років. Він – інвалід війни, як і С. Френе, намагався з перших днів розв'язувати нагальні проблеми організації школи та життя учнів і вчителів з позицій людяності. Розв'язуючи будь-яку проблему, директор школи ставив у центрі своєї уваги постать дитини, цінність її особистості, вірив у можливості успішного виховання. Для нього кожна дитина є неповторною, обдарованою, талановитою. Від неї, її моральних якостей, світоглядних позицій залежатиме майбутнє усього людства. Тому зусилля батьків і вчителів мають бути спрямовані на розвиток якостей особистості.

Сьогодні з упевненістю можемо стверджувати, що тільки завдяки поєднанню досягнень української і світової педагогіки, власного досвіду, новаторському осмисленню, В. Сухомлинський знайшов розв'язання теоретичних проблем виховання і навчання дітей, обґрунтував й апробував авторську концепцію. Її сутність базується на гуманістичній парадигмі індивідуалізації, педагогічному оптимізмі, зокрема вірі в обдарованість кожної дитини, поєднання навчання і виховання з продуктивною працею на основі принципів людиноцентризму та кордоцентризму.

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються також ідеї В. Сухомлинського про те, що «у вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [275, с. 83].

Багаторічний педагогічний досвід переконав В. Сухомлинського в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке переживання того, що поруч із нами

завжди є людина зі своїми радощами, печаллями, запитами, потребами. І все залежить від формування духовного обличчя людини, у процесі якого велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно корисна праця. Однак і поведінка, і взаємини, і праця – все залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово. Проникливе слово, на думку В. Сухомлинського, само собою – мистецтво тонке, це і монолог, і діалог, в основі якого – нерозривна взаємоповага педагогів і учнів, щирий інтерес один до одного, співчуття та співпереживання.

Актуальним і сьогодні є твердження В. Сухомлинського, що мистецтво виховання виявляється у тому, що вихователь створює для учнів атмосферу пошуку та морально-естетичних відкриттів, яка є початком морального розвитку. Важливим для виховання особистості виступає особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Виняткову роль у вихованні відіграє передавання новим поколінням моральних цінностей. На його переконання, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності. Неодноразово педагог спостерігав за дітьми, вчителями, розмірковував над виховним аспектом настанов. Із уст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, але усе це набуває для неї авторитету лише тоді, коли вона бачить у своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю.

Учителю треба бути не тільки добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемірства, жорстокості. Однією з істин, що сягає своїми коренями в багатовіковий досвід народу, є: що більше людині дається, то більше з неї треба питати. Цю істину, за переконанням Василя Олександровича, потрібно втілити в норми й правила життя, запровадити у стосунки між дітьми і старшим поколінням. Виконання учнем свого обов'язку перед батьками й суспільством – це насамперед навчання, оволодіння знаннями.

Педагог окреслив шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Метод морального виховання називав «спонуканням до активного виявлення думки і почуттів» [273, с. 10]. Формування моральної культури, як стверджував В. Сухомлинський, неможливе без виховання культури бажань і почуттів. У поведінці мають бути гармонія бажань і обов'язку, грань, яка відділяє бажане від можливого. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб.

Одна з особливостей педагогічної праці, за думкою В. Сухомлинського, полягає у тому, що вона має берегти маленьку дитину. Ця специфічна особливість потребує від учителя найвищого рівня володіння педагогічною майстерністю. У праці «Як виховати справжню людину», узагальнюючи досвід виховної роботи з учнями, педагог переконливо й натхненно відзначає: «Працю вчителя не можливо ні з чим порівняти та зіставити. Ткач уже за годину бачить наслідки своїх клопотів, сталевар за декілька годин радіє вогняному потоку металу – це вершина його мрії; плугатар, сіяч, хлібороб за декілька місяців милується колоссям та горсткою зерна, зрощеного в полі... Натомість учитель має працювати роки, щоб побачити предмет власного творіння... Щохвилини, щомиті вчитель має бачити кожного з тридцяти або сорока своїх вихованців, знати, що він в цей момент думає, чим наповнена його душа, які прикраси та образи турбують його» [272, с. 171].

В. Сухомлинський підкреслював, що в школі не має бути жодного педагога, якого би праця вчителя обтяжувала: «... Вчителю треба мати величезний талант людинолюбства та безмежної любові до власної праці і, передусім, до дітей, щоб на довгі роки зберегти бадьорість духу, ясність розуму, свіжість вражень, сприйнятливість почуттів, а без цих якостей праця педагога перетворюється на муку» [272, с. 172]. Завданням учителя часто є узгодження та координація всіх впливів, що здійснюються на особистість. З метою образної ілюстрації цього твердження він вдається до порівняння праці педагога із працею скульптора: «Усе занепокоєння, усі прикраси та вся

творчість нашої справи в тому й полягають, що скульпторів декілька. Це і родина, і особистість вихователя, і дитячий колектив, і книга, і цілковито непередбачувані впливи, скажімо, знайомі, з якими подружила хлопчика вулиця... Якщо б усі ці сили діяли як добре злагоджений оркестр, як легко творили б люди! Але кожен майстер має власну вдачу та власний характер, власний почерк та, нарешті, власне уявлення про майбутнє створіння, власний етичний та естетичний ідеал. У кожного – схильність критично ставитися до творчості суперників, і він намагається не тільки пройти різцем мармуровою цілиною, але й колупнути там, де щойно працювали руки іншого різьб'яра. Потім настає момент, коли й мармур перестає бути бездушною глибою, «скульптура» оживає, стає істотою, яка пізнає не тільки світ навколо себе, але й самого себе. І тоді бере ця істота власний різець та починає різьбити і навіть виправляти те, що зробили інші. Як мечі схрещуються різці, летить мармурова крихта, а іноді від благородного каменя відколюються цілі куски. Звести все різноманіття впливу в єдине, домогтися, якщо є змога гармонії – завдання педагога» [271, с. 12]. Мистецтво виховання полягає і в тому, щоб вчитель був здатним відчувати дитячу душу.

Узагальнення педагогічного доробку педагогів свідчить, що процес виховання Я. Корчак, як і В. Сухомлинський, підпорядкував прагненню досконалого морального ідеалу – виховання справжньої людини, яка діє щодо навколишнього світу відповідально. Новаторський внесок Я. Корчака до опікунської педагогіки полягає в оновленні ціннісних векторів розвитку дитини, формуванні у неї постійного прагнення до моральної досконалості. Ідея людяності, доброти, щиросердності, милосердя, відображена у педагогічній спадщині, завоювала серця мільйонів і забезпечила педагогові світове визнання.

У сучасних умовах актуальним і своєчасним є поширення польської моделі прийомних сімей термінового влаштування відповідно до потреб територіальних громад, тому вважаємо за необхідне скористатися позитивним польським досвідом реформування системи опіки над дітьми-сиротами. У

Польщі у місцевих громадах створені невеликі будинки, розраховані на 15 дітей, в яких разом з дітьми проживали вихователі. Але відмінність від звичних нам інтернатних закладів полягає у тому, що середовище, в якому зростають діти, максимально наближене до сімейного. Таким чином, дитина, яка майже не має шансу бути влаштованою в сім'ю (усиновлювачів, опікунів/піклувальників, прийомну сім'ю, дитячий будинок сімейного типу), все таки набуває необхідних соціальних навичок та стає максимально підготовленою до самостійного дорослого життя.

Сьогодні вкрай необхідним є впровадження усіх зазначених вище моделей влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сімейне або максимально наближене до нього оточення, оскільки кожна дитина має право на виховання в сім'ї, але не кожна має таку можливість.

Благодійною організацією «Сяйво веселки» запропоновано проект «дитячого містечка» у Дніпропетровській області, особливістю якого є те, що прийомні батьки разом із соціальним працівником підтримують біологічних батьків у період кризи, створюють умови для відновлення або оволодіння необхідними навичками догляду, сприяють формуванню відповідальності та в перспективі допомагають реінтегрувати дитину у рідну сім'ю [229]. Так, у с. Волоське на Дніпропетровщині спроектовано дитяче містечко, у структурі якого – чотири будинки [233]. Два з них будуть дитячими будинками сімейного типу, один належатиме прийомній сім'ї тимчасового влаштування, один – так званий «польський будиночок» – це будинок, в якому перебувають діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, які з тих чи інших причин не можуть бути розміщені в сімейне оточення. Разом з ними постійно перебувають вихователі, але умови, в яких живуть діти, максимально наближені до тих, що створюються в сімейному оточенні [117, с. 25–26].

Узагальнення та популяризація педагогічних починань польських педагогів має не тільки історико-педагогічне значення, але й може слугувати джерелом натхнення для сучасних педагогів-практиків, бути корисною для

сьогодення і майбутнього України. Вивчення їхнього досвіду свідчить про пошук власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, своєрідні переваги цінностей, що впливають із національного культурного і суспільного доробку. Модернізація української опікунсько-виховної системи повинна бути скерована на зміцнення сімейного життя, на допомогу патологічним сім'ям, на захист прав дітей, попередження насилля щодо дітей в Україні, розгляд правових, соціальних і психологічних аспектів проблеми насилля та порушення прав дітей. У цьому контексті творча спадщина польських педагогів викликає зацікавлення у сучасних дослідників різних країн світу. Актуальність проблем опіки над дітьми, їхні погляди на виховання дітей-сиріт, зумовили потребу ще раз повернутися до вивчення теоретико-методичних засад опіки над дітьми, опікунської практики та її узагальнення. Такий інтерес пов'язаний із соціальними та політичними змінами суспільства, пошуком тієї чи іншої опікунсько-виховних концепцій, в основі яких лежать уявлення про природу людини, які безпосередньо впливають на зміст і методи опіки та виховання дітей.

5.2 Проектування майбутніми педагогами власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми крізь призму опікунської педагогіки Польщі

Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядаємо як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації опікунсько-виховних функцій (аналітична, прогностична, організаційно-координуюча та комунікативна) [125; 555]. Необхідною умовою реформування педагогічної освіти вважаємо пізнання можливостей гармонійної інтеграції українських педагогів у європейський освітній простір. Така позиція детермінована передовсім чималим економічним та полікультурним інтересом

педагогів, великою привабливістю самої ідеї руху України до світових освітніх стандартів. Ринок праці також перевіряє особистий потенціал майбутнього фахівця [649; 900].

Слід зазначити, що кінцевий результат роботи педагогів також залежить від суб'єктивних, екологічних і соціально-культурних факторів. Умови, особливо в соціально-культурних реаліях України та Польщі, а також на ринку праці певною мірою стимулюють професійну підготовку майбутніх педагогів у навчальних закладах, створюють своє власне бачення планів професійного розвитку. Ця проблема розглядається у контексті життєвих цінностей, ролі праці в житті опитаних студентів, а також цінностей, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

Цінними є отримані результати проведеного порівняльного дослідження у рамках виконання міжнародного польсько-українського проекту «Професійна кар'єра майбутніх педагогів Польщі й України» (2013 – 2015), які висвітлено дисертантом у монографії [984]. Діагностичне дослідження проведено серед 200 студентів в Україні та 200 студентів Польщі, однак при їх попередньому аналізі відібрано для подальшого опрацювання 188 анкет студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка та 187 анкет студентів педагогічних спеціальностей УМКС. Відхилено анкети, які містять неповні відповіді. У групі польських студентів жінки становили 98,9 % респондентів, у групі українських студентів – 80,3 % [984, с. 71]. Таким чином, можна констатувати, що професія соціального педагога, вихователя, вчителя фемінізована.

Представимо результати проведеного дослідження серед українських студентів, оскільки порівняльний аналіз презентовано автором у монографії [984] і статті [983]. Серед мотивів вибору педагогічної професії половина респондентів (52 %) вважає суспільну значущість педагогічної професії, 36 % – потребу бути корисним для суспільства. 28 % мріють самовдосконалитися, 17 % – реалізувати свої здібності в опікунсько-виховній роботі з дітьми. Для

студентів важливими були такі цінності: любов до дітей, мрія дитинства, прагнення стати педагогом, можливість знайти роботу.

21 % студентів вважають професію педагога престижною і сподіваються досягти керівної посади. 17 % студентів упевнені, що їхні особистісні якості, нахили відповідають посадовим інструкціям вихователя, вчителя, організатора дошкільної освіти, музичного керівника тощо. 9 % респондентів знає про умови праці педагогів у тій чи тій освітній, позашкільній інституції та опікунських установах. Здебільшого студенти добре зорієнтовані у роботі закладів дошкільної освіти, чітких уявлень щодо особливостей педагогічної діяльності в інших установах не має. 45 % студентів не задовольняє престиж педагогічної професії, заробітна плата педагогів.

71 % студентів стверджує, що вони самостійно прийняли рішення щодо вибору педагогічної професії, 20 % – вибрали професію за порадою батьків, 15 % продовжують сімейну традицію. Працювати за авторською програмою, використовувати інноваційні методики у роботі з дітьми готові 11 % майбутніх педагогів. Якщо об'єднати професійний вибір з інтересом до дітей та схильністю до роботи з ними, 52 % студентів обирають професію педагога, керуючись мотивами, які свідчать про їхню професійну спрямованість.

На питання «Як з перспективи часу оцінюєте, чи Ваш вибір педагогічної професії був доцільним?» 62 % студентів дали позитивну відповідь, 20 % – не мають відповіді, 18 % – вибір вважають не доцільним. 84 % студентів, якщо б опинилися знову у ситуації вибору, обрали б педагогічну професію, з них 65 % – таку ж спеціальність.

Для більшості респондентів (84 %) педагогічна діяльність створює можливості індивідуального розвитку. Важливе місце займає дитина з її потребами, прагненнями до пізнання навколишнього, самоосвіта, самовдосконалення, пошук нових методів навчання і виховання. 14 % вважають, що педагогічна діяльність (вихователя, вчителя-предметника) належить до традиційних, консервативних, не створює можливостей для удосконалення. Найбільшою перевагою щодо компетенцій студенти вважають

людяність, бажання працювати з дітьми, потреба комунікації, милосердя, співчуття, готовність допомогти.

Успіхом у педагогічній діяльності 35 % вважають любов до дітей, 31 % – професійну кар'єру, 22 % – заробітну плату, 12 % – креативність, задоволення. Якщо не справдяться сподівання, 31 % респондентів схильні змінити педагогічну професію на суміжну.

Прогнозуючи майбутню педагогічну діяльність, студенти дали оцінку ринку праці через призму можливості їх функціонування після завершення навчання. Підставою для такої оцінки були питання, які містять твердження, що стосуються національного і регіонального ринку праці та його різних аспектів.

Студенти стверджують, що ситуація з працевлаштуванням дуже складна для молодих людей, зокрема, педагогів. Характерними були відповіді: воліють взяти на роботу досвідчених осіб, які можуть самостійно і компетентно розв'язувати проблеми; не створюються нові робочі місця у соціальній сфері, закладах освіти; керівники надають перевагу працівникам пенсійного віку, а не випускникам. 74,5 % респондентів переконані, що знайти роботу молодій людині не можливо без вищої освіти, педагогічного досвіду, доброї фахової підготовки; 12,2 % – переконані, що можна, 13,3 % – не знають. Студенти, батьки яких безробітні, не погоджуються з твердженням, що легко знайти роботу, якщо не мати освіти і професійного досвіду. 34 % вважають, що досягнути професійного успіху можна при умові володіння професійними компетенціями і власної активності [984, с. 83]. Звідси доцільно навчатися й інвестувати в себе, аби можна реалізувати себе у педагогічній діяльності.

Українські студенти вважають, що у даній місцевості і найближчих околицях (на регіональному ринку праці) дуже складна ситуація з роботою за фахом, проблематично знайти будь-яку роботу, навіть якщо є професійний досвід, глибокі знання, а також при наявності диплому про вищу освіту. Крім того, найскладніше знайти роботу, коли не мати освіти і педагогічного досвіду. Найчастіше студенти стверджували: «Дрогобич і його околиці – це

бідний регіон. Тут важко знайти будь-яку роботу. Багато осіб виїхало працювати за кордон. Працедавці не враховують інтересів працівників, оскільки високий відсоток безробіття. Молодим важко бути конкурентоспроможними».

Студенти вважають, що педагогічна освіта дає їм можливість знайти роботу за фахом. Більше половини респондентів (55,4 %) висловлюють оптимізм, кожен сьомий (13,3%) – песимізм, кожен третій (31,4 %) – не має відповіді. Чоловіки частіше, ніж жінки, переконані, що після завершення навчання в університеті можуть бути безробітними і довго шукати перше місце праці з отриманої спеціальності. Студенти спеціальності «соціальна педагогіка» переконані, що їхня педагогічна спеціальність дає їм можливість працевлаштуватися. Такої ж думки дотримуються студенти, які проживають у сільській місцевості.

Підсумовуючи результати дослідження з українськими і польськими студентами, можна стверджувати, що українська молодь більш оптимістично, ніж польська, оцінює національний і регіональний ринок праці, його переваги, і з більшим оптимізмом дивиться на майбутній професійний старт. Можливо, українські студенти є менш вимогливі, ніж їх ровесники у Польщі, які часто порівнюють власні можливості з молоддю країн ЄС.

Життєві і професійні плани складають суттєвий чинник розвитку майбутніх педагогів. Постійна мотивація активності сприятиме реалізації планів у майбутньому, що буде відповідати їх індивідуальному почуттю сенсу життя. Проектування власного майбутнього бере свій початок у сфері мрій, які виступають рушійною силою діяльності, способом розвитку самопізнання, основою споглядання. Молоді люди, завершуючи навчання у вишах, накреслюють насамперед плани професійної кар'єри, можливості професійного зростання відповідно до здобутої освіти, майбутнього суспільного і професійного становища, на здобуття задовільного матеріального статусу.

З метою узагальнення професійних планів респондентів намагалися отримати відповідь на питання, пов'язані з їх працевлаштуванням під час навчання. Детальний аналіз даних показує, що 20,2 % українських і 31,6 % польських студентів переконані в тому, що це може значно збільшити шанси на ринку праці, коли вони отримають ще одну спеціальність. Українські студенти вважають за краще навчатися довше, ніж поляки (відповідно 22,3 % українських і 1,1 % польських студентів). Кожен другий польський студент після отримання педагогічної спеціальності має намір шукати відповідну роботу. Серед українських студентів такі плани мають тільки кожен третій (35,6%), і то в основному дівчата, чий матері працюють педагогами. Продовжувати виконувати під час навчання роботу мріють 30% українських і тільки 5,9 % польських студентів. Кожен сьомий респондент з обох країн буде шукати будь-яку роботу, аби після завершення навчання не поповнювати категорію безробітних, не стати клієнтом соціальної служби. Працювати і шукати роботу під час навчання планує кожен восьмий польський студент (11,8 %) і сімнадцятий український. Польська молодь значну увагу приділяє роботі у фірмах (28,3 %), що дозволяє їм отримати досвід у співпраці з педагогічними світлицями, консультаційними центрами у ролі терапевта, педагога, тренера бізнесу, який досить високо цінують майбутні працедавці, а також працює волонтерами, у фундаціях та організаціях (27,8 %). Українські студенти менше переконані у доцільності такої діяльності (відповідно 11,2 % і 3,7 %).

Також польські студенти частіше (25,1 %), ніж українські (17,6 %), підкреслюють важливість навчання на мовних курсах, які суттєво можуть підняти їхню цінність при працевлаштуванні. Йдеться насамперед про французьку і німецьку мову, а також мову жестів. Польські студенти надають значення отриманню додаткових курсів, найчастіше з логопедії. Студенти великі сподівання покладають на знання іноземної мови: поляки – 84,5%, українці – 75 %, не надають цьому значення відповідно 8 % і 12,8 %, не мають відповіді – 7,5 % і 17,6 %.

Українська молодь відзначає важливість володіння англійською мовою, досвід роботи вихователем або помічником вихователя. Ієрархія чинників виглядає так: знання і вміння, практичні навички, амбіції і прагнення до мети, освіченість й інтелігентність, ініціативність, наявність диплому і сертифікату, професійний досвід, сумлінна робота, знання іноземної мови, протекція, привабливий зовнішній вигляд. Найменше значення при виборі майбутньої педагогічної діяльності матимуть високі оцінки у додатку до диплома, відсутність сімейних зобов'язань. Із відповідей найчастіше траплялися твердження: працедавці очікують від випускників професійної підготовки; добре бути самостійним, креативним; мати диплом визнаного вишу; вміти швидко навчитися нового.

Студенти обох країн розглядають можливість трудової міграції як альтернативи пошуку роботи. 36,7 % український і 32,6 % польських студентів вважають, що важко знайти роботу за спеціальністю за кордоном. Оптимістами є кожен п'ятий поляк (20,3 %) і тільки небагато українців (5,9 %). Польські студенти спеціальності «спеціальна педагогіка» частіше від інших не зорієнтовані взагалі, чи можна знайти роботу за спеціальністю. Українські студенти вважають, що для пошуку роботи за кордоном не мають значення спеціальність, стать.

Треба зазначити, що можливість функціонування на європейському ринку праці для студентів з Польщі є кориснішою з точки зору його відкритості. 45,5 % польських і 34,0 % українських студентів мріють знайти роботу за фахом за кордоном. Польська молодь мріє виїхати до Англії, Німеччини, скандинавських країн, Нідерландів, США, українська – США, Польщі, Німеччини, Англії, скандинавських країн, Нідерландів, Австралії.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що для майбутніх випускників педагогічних спеціальностей працевлаштування за фахом є важливим. Польські студенти вважають, що педагогічна професія дає малі шанси знайти роботу за фахом. У той час українська молодь налаштована більш оптимістично і бачить перспективи працевлаштуватися педагогом,

вихователем. І одні, і другі вважають, що в їхніх країнах існують програми, які допомагають випускникам знайти роботу після закінчення вишу. Молоді люди розраховують на себе, особистий потенціал.

Професійна діяльність відіграє важливу роль у житті українських і польських студентів, які підкреслюють, що слід займатися педагогічною діяльністю з серцем, навіть якщо не має особливої значимості, а є джерелом задоволення, все ж – необхідна для досягнення професійного і життєвого успіху. Праця надає сенс життю і є моральним обов'язком. Українська молодь частіше в порівнянні з польською висловлює переконання, що праця надає життю сенс, що варто бути працьовитим, а працьовитість є шляхом до успіху. Суттєва різниця спостерігається між професійною педагогічною діяльністю та ринком праці, оцінкою його різних аспектів, чинниками, які визначають функціонування педагогів на ринку праці, професійними планами і можливостями пошуку цікавої роботи за кордоном тощо [984, с. 240].

Зміст підготовки майбутніх педагогів в Україні до здійснення професійної діяльності будується з урахуванням завдань підготовки студентів певного фаху, психологічних особливостей студентів, принципу наступності змісту базової й неперервної педагогічної освіти, передбачає фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну і соціально-гуманітарну підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників [304, с. 20].

Студенти, паралельно з навчанням, шукають додаткових джерел доходів, здобувають професійний досвід, залучаючись до постійної чи тимчасової роботи, що також впливає на оцінку отримуваної освіти. Серед студентів, які працюють, оцінка відповідності отримуваної освіти їхнім вимогам є набагато нижчою. Серед тих, які не працюють, більше третини вказали, що отримувана освіта відповідає їхнім вимогам повністю, серед працюючих таких є лише п'ята частина. Середні значення засвідчують зниження оцінок якості освіти у міру зайнятості студента практичною діяльністю, адже завдяки цьому він починає усвідомлювати розрив між

отриманими в університеті знаннями і запитами практики [314, с. 226–227]. Причиною є те, що студент часто виконує низькокваліфіковану роботу, боїться її втратити, а це зумовлює пропуск занять, невиконання навчальної програми та ін.

Майбутній педагог повинен бути готовим до забезпечення опіки всім учням, допомогти у реалізації їхніх потреб, створити відповідні умови для виховання і навчання, а також на забезпечення їхньої безпеки і доброго самопочуття. Серед опікунсько-виховних завдань школи можна виокремити такі:

- забезпечення опіки усім учням. Це стосується насамперед охорони здоров'я, харчування, створення доброзичливої атмосфери для індивідуального розвитку дитини відповідно до її можливостей;
- надання опіки тим учням, які не мають належних умов для життя і розвитку у сім'ї. Їм потрібна матеріальна допомога, безплатне харчування, організація додаткових занять;
- надання допомоги девіантним категоріям дітей, які вимагають посиленої турботи у конкретних життєвих ситуаціях;
- забезпечення опікою дітей зі спеціальними потребами, здійснення корекційної діяльності.

Йдеться не тільки про оволодіння педагогом конкретними правилами фахової діяльності, а й про його педагогічний світогляд, що забезпечує можливість для самореалізації особистості педагога, зокрема, вибір ним форм, методів і засобів навчання. Адже перед педагогами сучасної школи стоять завдання, які вимагають умінь розв'язувати непередбачувані опікунсько-виховні завдання, розпізнавання і діагностування потреб, розвитку зацікавлень, формування умінь і способів навчання учнів. Це, своєю чергою, вимагає від майбутніх педагогів такої підготовки, яка забезпечила б реалізацію педагогічних завдань творчо, спонукала до пошуку рішень, які дадуть кращі результати в опіці та вихованні.

Опікун/класний керівник – це не тільки вихователь і педагог, що організує процес виховання та навчання учнів, це особистість, яка перебуває в процесі постійного саморозвитку, самовдосконалення, професійного зростання. Детально зафіксовані посадові обов'язки не тільки забезпечують педагогові чітке уявлення щодо його функцій і змісту роботи, вимог до результатів своєї діяльності, вони є умовою рівності, справедливості, а отже, нормального психологічного клімату в колективі. Це гарантія довіри між педагогами, а також між колективом і адміністрацією навчального закладу.

У позаурочній діяльності опікун/класний керівник коригує та координує процес формування особистості. Він співпрацює з державними, громадськими, культурно-просвітницькими, релігійними, позашкільними установами та організаціями у проведенні виховної роботи, а свою діяльність планує із заступниками директора школи з виховної роботи, педагогічними працівниками позашкільних установ. Основними компонентами змісту його педагогічної діяльності є такі сфери: робота з учнями класу; робота з учителями-предметниками; робота з батьками, громадськістю; самоосвітня діяльність. Соціальна роль класного керівника в сучасних умовах визначається певними рамками професіоналізму. Високі вимоги ставляться до його діяльності з боку учнів, батьків, громадськості. Це спонукає до постійної роботи над собою, до самоосвіти.

5.3 Ідеї творчого використання прогресивного польського досвіду у педагогічних університетах України

У сучасних умовах, віддаючи належне дослідникам проблем фахової підготовки педагогів, слід відзначити, що у вітчизняній педагогічній літературі майже відсутні системні дослідження опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії і практиці Польщі, у яких би визначалися методичні підходи до побудови змісту цієї діяльності, розробки педагогічних технологій, організаційно-педагогічних форм і методів навчання і виховання. Вважаємо, що

майбутнім педагогам у проектуванні власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми допоможе творче використання спадщини польських педагогів. Для цього потрібно узагальнити їхні погляди і досвід, порівняти і популяризувати у ширшому, ніж досі, діапазоні.

Як показує аналіз досліджень у галузі педагогічної теорії та практики діяльності педагогічних закладів вищої освіти, проблемі вивчення опікунської педагогіки Польщі приділено мало уваги. Так, у навчальних планах та освітньо-професійній програмі підготовки майбутніх педагогів відсутня дисципліна «опікунська педагогіка», немає спеціальних підручників та посібників, які допомагали б проектувати опікунсько-виховну діяльність з дітьми, створювати свій професійний імідж. Вивчення досвіду польських педагогів у сфері опіки свідчить про пошук власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, своєрідні переваги цінностей, що впливають із національного культурного і суспільного доробку.

З цією метою розроблено й апробовано навчально-методичний комплекс «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі» для студентів педагогічних спеціальностей закладах вищої освіти, до складу якого увійшли: програма варіативної (за вибором студента) навчальної дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі» для здобуття освітнього ступеня бакалавра першого рівня вищої освіти галузі знань 01 Педагогічна освіта [100], навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі» [99], науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)» [102]. Комплекс затверджено і рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Сучасні підходи до створення навчальних планів підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти передбачають наявність варіативної компоненти, тематичне наповнення якої залежить від актуальності суспільних проблем та їх розв'язання на сучасному етапі, запитів майбутніх фахівців, а також можливостей професорсько-викладацького колективу. Самостійний вибір

студентами тих чи тих навчальних дисциплін та спецкурсів впливає на розвиток у них власного бачення важливості наукових проблем, розуміння освітніх пріоритетів та урахування особистих практичних інтересів і уподобань. Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням майбутніми педагогами теорії і практики опіки над дітьми, форм і методів опікунської діяльності, які є важливою складовою процесу професійної підготовки педагогів.

Запропонований курс «Опіка над дітьми у Польщі» сприяє інтеграції знань студентів з педагогічної теорії та практики, розширює і доповнює їх, спираючись на раніше набутий досвід під час вивчення педагогічних дисциплін. Відповідно до програми спецкурсу підготовлено навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі» [102], рекомендований до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол №1 від 11.02.2016 р.), в якому подано матеріал у проблемно-хронологічній послідовності. Зміст посібника передбачає ознайомлення з такими темами: опіка над дітьми як наукова проблема; педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна; опіка над дітьми у педагогічній думці Польщі; опіка над дітьми в освітньо-виховних установах; інституційні форми опіки над дітьми; актуальні проблеми опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці; польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі.

Цінним для нашого дослідження є укладений автором науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)» українською і польською мовами, який вміщує 1601 бібліографічний запис, у тому числі 1560 назв книг і статей, 35 – авторефератів дисертацій українських і польських науковців, захищених в Україні, 6 – заочно розглянутих тем дисертаційних досліджень в Україні [102]. Покажчик є ґрунтовною джерельною базою для подальшої роботи науковців, педагогів, вихователів, методистів, сприяє професійному зростанню кадрів, формує єдиний

комунікативний простір, є запорукою передачі досвіду; важливим підґрунтям для удосконалення педагогічної теорії і практики у сфері опіки над дітьми, реалізації подальшого реформування освітнього простору України, налагодження опікунської діяльності, дієвою допомогою у навчальній та науковій роботі магістрам, аспірантам, професорсько-викладацькому складу, педагогам-дослідникам, педагогам-теоретикам, педагогам-практикам, студентській молоді, співробітникам бібліотек й має велике науково-практичне значення. Показчик збагатить уявлення про розвиток сучасної педагогічної думки в Україні та Польщі новими фактами й іменами.

Навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі» і бібліографічний показчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі» можуть використовуватися також при вивченні навчальних дисциплін «Порівняльна дошкільна педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки», «Історія педагогіки», а також науковими працівниками, аспірантами і докторантами керівниками опікунських установ та інституцій, опікунами, вихователями, усіма, кого цікавлять питання порівняльної педагогіки, проблеми опіки над дітьми в Україні та Польщі.

У виховній системі польських педагогів вихователі були активними учасниками самоврядування, виконували у ньому відповідні функції. Зокрема, секретаря ради самоврядування, суду, надавали допомогу в чергуванні. Взаємодія наставників з дітьми тут відбувалася на засадах партнерства і гуманістичної рівності. Володіння вказаним комплексом властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, характеризує високий рівень професійної діяльності, педагогічну майстерність. Від рівня професійної майстерності залежить ефективність взаємодії педагога з вихованцями зокрема та виховного процесу загалом: гуманність, демократичність, науковість, креативність, створення оптимальних умов для становлення особистості, виховання її кращих моральних якостей та духовного збагачення. Уміщені методичні поради, педагогічні задачі, тематика індивідуальних навчально-

дослідницьких завдань, а також додатки зі схемами, правилами, вказівками сприятимуть забезпеченню опіки всім учням, допомогу у реалізації їхніх потреб, створення відповідних умов для виховання і навчання, а також на забезпечення їхньої безпеки і доброго самопочуття.

Отже, зміст програми курсу «Опіка над дітьми у Польщі» та укладених навчально-методичних посібників мають вагоме значення для підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми у різних типах закладів дошкільної освіти, освітніх та соціальних інституціях, сприяють усвідомленню польського досвіду опіки над дітьми й оволодінню ними соціально-опікунським інструментарієм, посиленню підготовки майбутніх педагогів до виконання опікунсько-виховної функції [123].

На нашу думку, запропонований навчально-методичний комплекс «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі» удосконалив підготовку до опікунсько-виховної діяльності майбутніх педагогів, сприятиме пошуку нових форм і методів опіки, модернізації української опікунсько-виховної роботи, яка повинна бути скерована на забезпечення опіки дітям, на захист прав дітей, попередження насилля щодо дітей в Україні. Використання цих навчально-методичних матеріалів в освітньому процесі допоможе майбутнім педагогам у планомірній та усвідомленій організації самостійної роботи, уможливить пошук нових форм і методів опіки над дитиною в освітньо-виховних та інституційних закладах, сформує уміння організовувати і методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду польських педагогів-виховників з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини.

Сьогодні ведуться дискусії навколо професіограми вихователя в опікунсько-виховних закладах серед науковців і педагогів-практиків Польщі й України, зумовлені професіоналізацією його педагогічної діяльності, потребою фахової підготовки в університетах на освітньому рівні «магістр». Сучасний опікун/вихователь повинен реалізовувати опікунсько-виховні завдання, розв'язувати проблеми ресоціалізації, перевиховання, налагодити

співпрацю з сім'ями, формувати активну життєву позицію вихованців у суспільному житті.

Для сучасного українського соціуму ознайомлення з моделлю опікуна-вихователя є надзвичайно цінним. Складні соціально-економічні умови, зростання кількості дітей-сиріт, соціальних сиріт вимагає від науковців обґрунтування сучасної моделі опікуна-вихователя, виокремлення спеціальності «опікунська педагогіка» у галузі «Освіта» та забезпечення підготовки таких фахівців на освітніх рівнях «бакалавр» і «магістр» у закладах вищої освіти України.

На основі проведеного науково-педагогічного дослідження і розроблених науково-методичних рекомендацій щодо творчого використання ідей і досвіду польських науковців можна запропонувати Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики України, вітчизняним університетам упроваджувати науково-методичні рекомендації при розробці стратегії розвитку системи опіки над дітьми, а саме:

- *на законодавчому рівні*: підготовка нормативно-правової документації з питань опіки над дітьми, удосконалення правової бази захисту дітей; розробка правової бази професійної діяльності соціальних працівників і педагогів у галузі опікунства; заснування та реалізація державних програм соціального захисту і підтримки дітей, розвиток їх здібностей і талантів;

- *на теоретичному рівні*: створення опікунсько-виховної концепції держави, визначення понятійно-категоріального апарату опікунської педагогіки, напрямів опікунської діяльності на мікро-, мезо-, і макрорівні; класифікація потреб дитини, пов'язаних з розвитком різноманітних сфер особистості; обґрунтування принципів і методів опікунського виховання, опікунсько-виховної діяльності;

- *на практичному рівні*: вивчення польського педагогічного досвіду та виявлення позитивних ідей для їх творчого впровадження; консолідація інституційних форм опіки для подолання складних життєвих обставин дітей; організація сприятливого для розвитку особистості дитини середовища;

використання ідеї успішної педагогічної діяльності; підготовка майбутніх кадрів до опікунської діяльності; якісного розв'язання соціальних проблем дітей.

Висновки до розділу 5

Сьогодні в Україні назріла нагальна потреба у розробці та впровадженні нової соціально-педагогічної дисципліни «опікунська педагогіка», а згодом і спеціалізації. Її актуальність і доцільність у теоретичному і практичному аспектах – на часі. Вимагає уточнення нормативно-правова база опікунської діяльності, зміст підготовки як соціальних працівників, так і зміст перепідготовки вчителів й оволодіння ними соціально-опікунським інструментарієм, посилення уваги майбутніх педагогів до виконання опікунсько-виховної функції.

Виокремлено опікунсько-виховні ідеї педагогічної теорії і практики Польщі, які доцільно творчо використовувати в сучасному українському соціумі: поширення польської моделі прийомних сімей термінового влаштування відповідно до потреб територіальних громад; створення доброзичливої сімейної атмосфери; захист прав дитини і створення основних засад побудови системи опіки над дитиною; визнання дитини як повноправного суб'єкта виховання, її інтересів та потреб, які мають бути у центрі взаємовідносин вихователя і дитини; підтримка дітей-сиріт до початку самостійного життя, їхньої активності у знаходженні для себе місця у сучасному суспільстві; опора виховної системи повинна на довіру до дитини, її віру у власні сили, на співпрацю, справедливість і самоврядування; віра у сили і можливості виховної діяльності, її результативність; віра у можливість внесення змін у психіку дитини під впливом спланованої діяльності; використання різноманітних форм самоврядування у вихованні дітей; наповнення новим змістом опіки над дітьми у сімейних будинках дитини й удосконалення змісту підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної

роботи з дітьми; підготовка до самостійного життя, здобуття професії, яка пов'язана з індивідуальними зацікавленнями, здібностями і потребами кожної дитини; піклування про моральне і фізичне здоров'я дитини, формування суспільних навичок спілкування з людьми і витривалості у досягненні мети, патріотичних почуттів; виховання працею і через працю, яка виконує компенсуючу функцію сирітства; визначена і відрегульована до можливостей дитини праця вдома (виконання належним чином шкільних завдань, допомога у веденні домашнього господарства); роль вихователя у подоланні проблеми непослуху дитини.

Проаналізовано готовність майбутніх педагогів до проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми, виокремлено проблеми і можливі шляхи їх розв'язання. Готовність до професійної педагогічної діяльності розглядається як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації опікунсько-виховних функцій (аналітична, прогностична, організаційно-координуюча та комунікативна). Проведене дослідження засвідчує, що професійна діяльність відіграє важливу роль в житті українських і польських студентів, які підкреслюють, що слід займатися педагогічною діяльністю «з серцем», навіть якщо не має особливої значимості, а є джерелом задоволення, все ж є необхідною для досягнення професійного і життєвого успіху.

Аналіз емпіричних результатів дослідження засвідчив, що українська молодь більш оптимістично, ніж польська, оцінює національний і регіональний ринок праці, його переваги, тому і з більшим оптимізмом дивиться на майбутній професійний старт. На наш погляд, це можливо пов'язано з тим, що українські студенти є менш вимогливими, ніж їх ровесники з Польщі, які часто порівнюють власні можливості з молоддю країн ЄС, цінять можливість працевлаштування за кордоном. Пізнання можливостей гармонійної інтеграції українських педагогів у європейський

освітній простір вважаємо необхідною умовою реформування педагогічної освіти. Переконані, що майбутнім педагогам у проектуванні власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми сприятиме творче використання спадщини польських виховників.

З метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів (учителів і вихователів) до проектування опікунсько-виховної діяльності з дітьми, формування професійного іміджу опікуна-вихователя розроблено й апробовано навчально-методичний комплекс «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», до складу якого входять програма варіативної (за вибором студента) дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі», навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900-2016)». В основу комплексу покладено педагогічний досвід опіки над дітьми у Польщі, що сприятиме оволодінню майбутніми педагогами соціально-опікунським інструментарієм, становленню української педагогіки опікунства, спонукатиме до пошуку інноваційних форм і методів опікунсько-виховної роботи.

Польський досвід опіки над дітьми свідчить про пошук власного шляху у творенні опікунсько-виховної системи, своєрідні переваги цінностей, що впливають із національного культурного і суспільного доробку. Модернізація української опікунсько-виховної системи повинна бути скерована на зміцнення сімейного життя, на допомогу патологічним сім'ям, на захист прав дітей, попередження насилля щодо дітей в Україні, розгляд правових, соціальних і психологічних аспектів проблеми насилля та порушення прав дітей.

Основні результати дослідження за п'ятим розділом дисертації представлено у 13 публікаціях автора: монографіях [101; 984] і розділі у колективній монографії, опублікованих за кордоном [125], іноземних виданнях [111; 553; 555], наукових фахових виданнях України [81; 108; 123] та інших [99; 100; 102; 110; 983].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано новий підхід до розв'язання важливої й актуальної проблеми, що полягає в цілісному та системному висвітленні генези опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст., виявленні провідних тенденцій їх розвитку, визначенні шляхів використання позитивного польського досвіду опіки над дітьми в українському соціумі. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, а реалізація поставлених завдань дала змогу сформулювати такі висновки:

1. На основі теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел, опрацювання понятійно-термінологічного апарату, концепцій, теорій та методологічних підходів доведено, що опіка над дітьми у Польщі розглядається, по-перше, як складний нелінійний процес, в якому відображено особливості розвитку теорії опіки та опікунсько-виховної практики; по-друге, соціально-педагогічний феномен, для якого характерна наявність комплексу концепцій, теорій; по-третє, міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими науками, та не належить до чітко визначених. З'ясовано, що теоретичний конструкт «опіка над дитиною» є багатоаспектним поняттям й донині переосмислюється та уточнюється. Сьогодні опіка над дитиною є стратегічним чинником соціального розвитку, важливою детермінантою боротьби зі злиденністю, сирітством, жебрацтвом тощо.

Сформульовано авторське визначення дефініції «опіка над дітьми», під якою у широкому значенні розуміється забезпечення необхідних умов для задоволення потреб дітей у повсякденному житті, надання соціально-терапевтичної допомоги опікунсько-виховними та освітніми установами, відповідальність дорослого за долю тих, хто її отримує. У вузькому значенні – це діяльність дорослих, спрямована на задоволення базових потреб дітей,

які опинилися у скрутній життєвій ситуації, створення психолого-педагогічних умов для формування гармонійно розвиненої особистості. Визначено також зміст теоретичного конструкту «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічного феномену у двох значеннях: широкому (новелізація соціальної опіки (ширше політики) щодо вироблення загальної стратегії опіки над дітьми в усіх опікунсько-виховних закладах, освітніх установах, інституціях позашкільної освіти тощо) і вузькому (новелізація методики опікунсько-виховної діяльності для задоволення потреб дітей, пов'язаних з розвитком різноманітних сфер особистості).

2. З'ясовано, що історіографія праць у галузі методології дослідження опіки над дітьми у Польщі як історико-педагогічного та міждисциплінарного феномену представлена науковими, науково-методичними, дидактичними джерелами, спирається на принципи об'єктивного аналізу джерельної бази при виконанні компаративних досліджень у педагогіці; враховує важливість дослідження персоналій. Увесь масив опрацьованих джерел систематизовано за змістовим критерієм, що дало можливість виокремити три групи: загальнотеоретичні праці з проблем опіки над дітьми у вітчизняній та зарубіжній науці; дослідження сучасних українських науковців, що безпосередньо розкривають творчий доробок польських педагогів ХХ – початку ХХІ ст. у царині опіки над дітьми; формалізовані та інтерпретаційні джерела польських педагогів. У межах кожної групи систематизацію літератури здійснено на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує особливості розвитку історіографії педагогічної науки, становлення та розвитку проблеми опіки над дітьми у Польщі досліджуваного періоду як історико-педагогічного явища. Здійснено аксіологічний, онтологічний, гносеологічний і праксеологічний аналіз джерельної бази, що дало змогу уникнути логічної плутанини у трактуванні феномену «опіки» у педагогічній теорії та практиці Польщі ХХ – початку ХХІ ст., неточностей у тлумаченні та інтерпретації дефініцій, категоріального апарату дослідження.

Складність і багатогранність дослідження опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі як наукової проблеми розглянуто у системі координат, що задається різними рівнями методології науки. Методологічні засади дослідження обґрунтовано на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях. В основу концептуальних засад дослідження опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі XX – початку XXI ст. покладено інтеграцію ідей, теорій, концепцій, підходів філософії, педагогіки, психології (гуманістичний, антропологічний, аксіологічний, системний, діяльнісний, конкретно-історичний, культурологічний, герменевтичний, парадигмальний, синергетичний, феноменологічний, наративний).

3. У Польщі опікунсько-виховна діяльність упродовж тривалого часу набувала різних суспільних забарвлень, здебільшого маючи потрійне підґрунтя. У першому випадку опіка виступала у формі доброчинності, надаючи першочергового значення ідеї милосердя та допомозі ближньому. У другому – пов'язана з реформаторським рухом, який пропагував такі цінності, як солідарність, справедливість, рівність, волю і братерство. У третьому – концентрувалася навколо гуманістичної ідеї людського співтовариства в умовах демократичного суспільства. Розвиток проблеми опіки над дітьми зумовлювали три основні групи детермінант: суспільно-політичні, соціально-економічні, культурно-освітні.

Розроблено періодизацію розвитку опіки над дітьми в педагогічній теорії та практиці Польщі у визначених хронологічних межах, в основу якої покладено ставлення до дитини як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу, специфіку осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності, становлення та розвиток опікунської педагогіки, пов'язаної з аксіологічним контекстом, а саме: перший (1900 – 1918) – накопичення педагогічного досвіду у сфері опіки над дітьми; другий (1918 – 1939) – кристалізації опікунсько-виховної діяльності з дітьми та її теоретичне осмислення; третій (1939 – 1944) –

згортання педагогічної практики опіки над дітьми; четвертий (1944 – 1973) – удосконалення методологічних та теоретико-методичних засад опіки над дітьми; п'ятий (1973 – 2004) – утвердження опікунської педагогіки як тривимірного феномену (галузь педагогічної науки, навчальна дисципліна, освітня спеціальність); шостий (2004 – 2017) – інтенсивного реформування концептуальних засад опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі у контексті євроінтеграційних процесів. Ретроспективний аналіз підтвердив західноєвропейські витоки та яскраво виражений національний вимір педагогічної теорії та практики опіки над дітьми у Польщі.

4. Розвиток опікунсько-виховної практики, систематизація й узагальнення теоретико-методичних засад опіки над дитиною у Польщі зумовив виникнення опікунської педагогіки (1961), виокремлення її як субдисципліни й одночасно самостійної дисципліни, тісно пов'язаної з аксіологічним контекстом. Опікунська педагогіка увійшла як окрема дисципліна до навчального плану підготовки педагогічних працівників (1973); отримала статус академічної дисципліни у закладах вищої освіти Польщі. У 1974 р. створено Асоціацію опікунської педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської Академії Наук, яка стала головним осередком науково-дослідних розвідок у галузі опікунської педагогіки.

Опікунська педагогіка – це теорія діяльності, метою якої є задоволення потреб дітей і молоді (Я. Мацяшкова); одна з дисциплін педагогічної науки, яка вивчає та обґрунтовує умови, мету, зміст, організацію опікунсько-виховної діяльності (А. Кельм); наука про опікунсько-виховну діяльність, спрямовану на задоволення і регулювання потреб дітей дорослими, оскільки вони самі цього зробити не можуть або не зуміють (Г. Гаєвська); дисципліна, яка тісно пов'язана із соціальною і спеціальною педагогікою, яка досліджує проблеми опіки над підростаючим поколінням (В. Оконь).

Опікунська педагогіка в Польщі за сутністю і змістом вважається навчальною дисципліною (викладається на педагогічних спеціальностях різних типів навчальних закладів); освітньою спеціальністю (професійна

підготовка кадрів зі спеціальності «опікунська педагогіка»); галуззю педагогічної науки. Сьогодні успішно функціонують наукові осередки в університетах і вищих педагогічних школах, які проводять дослідження у сфері опіки над дітьми, здійснюють підготовку педагогічних кадрів для організації опікунсько-виховної діяльності, вивчають і популяризують кращий досвід опікунства.

Предмет опікунської педагогіки Польщі складають поняття «дитина», «опіка», «потреба», «потреби дитини», «задоволення потреб» та ін. Вихідним моментом трактування дефініції «опіка» є аналіз потреб дитини у глобальному контексті, що охоплює ситуації загалом й умови, в яких перебуває дитина. Пошуки науковців сконцентровані на обґрунтуванні професіограми опікуна-вихователя. Найсуттєвішими у ній є професійна компетентність, педагогічна майстерність, особистісні риси, уміння і навички, досягнення позитивного результату, пізнавальні компетенції. Дискусії навколо моделі вихователя в опікунсько-виховних закладах серед науковців і педагогів-практиків Польщі зумовлені професіоналізацією їхньої педагогічної діяльності, потребою фахової підготовки цієї категорії працівників в університетах. Сучасний вихователь покликаний реалізовувати опікунсько-виховні завдання, розв'язувати проблеми ресоціалізації, перевиховання, налагоджувати співпрацю з сім'ями, формувати активну життєву позицію вихованців у суспільному житті.

5. Наукові дослідження та опікунська практика Польщі ХХ – початку ХХІ ст. свідчать про нелінійний характер розвитку різноманітних форм опіки над дітьми, суперечливість і неоднозначність цього досвіду. Характерною є тенденція до розвитку форм часткової опіки і функціонування певної кількості інституцій повної опіки, які зумовлені найнеобхіднішими потребами суспільства. Нами виокремлено рівні функціонування інституцій опіки над дітьми: мікрорівень (сім'я, найближче оточення); мезорівень (локальне середовище); макрорівень (держава, Європейський Союз).

Для Польщі прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище була однією з провідних соціально-педагогічних проблем. Вона трактується багатозначно: будь-яке виховне середовище, створене не біологічними батьками; форма опіки над дитиною, яка не може певний проміжок часу перебувати з власними батьками; сімейна опікунська модель, яка забезпечує оптимальні умови розвитку, гарантує опіку і природне виховання.

З'ясовано, що впродовж досліджуваного періоду в Польщі функціонували різні опікунсько-виховні установи (притулок, будинок дитини, будинок сиріт, виховні осередки тощо), які реалізували опікунсько-виховну, діагностичну, компенсаційну, реєдукаційну, корекційну, терапевтичну, ресоціалізаційну функції. Виховна, опікунська і дидактична діяльність відбувається на лекційних заняттях, у виховних групах, гуртках, індивідуальних спеціалізованих заняттях (робота з логопедом, психотерапія, соціотерапія та ін.). Їх найважливішим завданням є повернення дитини до біологічної сім'ї, формування моральних цінностей, підготовка до самостійного життя, допомога у пошуку роботи. Детермінантами становлення особистості в інтервенційних закладах виступають: віктимізація, стигматизація, безпорадність, специфічний соціалізаційний вплив інституційного закладу, «викорінення» біографії.

Метою функціонування СОС-дитячих містечок є забезпечення умов максимально наближених до сімейних, задоволення фізичних і психічних потреб дитини, підготовка до самостійного життя і допомога у виборі майбутньої професії. Поширеними формами їхньої діяльності є заняття (корекційні, логопедичні, соціотерапевтичні), екскурсії, імпрези, спортивні змагання, зустрічі з цікавими людьми тощо; методами – моделювання, навіювання, наслідування, робота в групах, метод самоуправління, метод Марії Монтессорі, метод «розвивального руху» Вероніки Шерборне.

У педагогічній теорії та практиці Польщі виокремлені напрями і завдання опікунської й опікунсько-виховної діяльності школи та рівні їх реалізації залежно від соціального замовлення. Опікунсько-виховна

діяльність школи передбачає створення оптимальних умов для забезпечення біологічних, психічних і соціальних потреб, здійснення корекційної діяльності, допомогу учням у виборі системи цінностей. В основі діяльності шкільної світлиці лежать принципи добровільності, цілеспрямованої усвідомленої діяльності, активності, гігієни і безпеки, мотивації, індивідуалізації, споглядання, систематичності, свободи. Використовуючи різноманітні форми (заняття, гуртки, клуби, ігри, виконання домашніх завдань, екскурсії тощо) і методи (словесні, спостереження, індивідуальні, індивідуально-групові, наочні), світлиця ефективно реалізує опікунсько-виховні завдання школи. Опікунська діяльність у школі набуває характеру виховної технології, кінцевим результатом якої є соціалізація та професійна орієнтація дітей.

Опіка над дітьми у позашкільному середовищі спрямована на задоволення їх потреб, турботу про їхнє здоров'я, врахування індивідуальних можливостей, розвиток творчих здібностей. Позашкільні інституції виконують рекреаційну (задоволення потреб молоді у сфері відпочинку та розваг) та корекційну (організація різних форм творчої діяльності, активна участь школярів у різних галузях науки, мистецтва і техніки) функції. Позашкільні заняття дають можливість враховувати індивідуальні інтереси, а також поглиблювати знання з конкретних шкільних предметів.

6. Виокремлено опікунсько-виховні ідеї педагогічної теорії та практики Польщі, які доцільно творчо використовувати в сучасному українському соціумі. Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики України, вітчизняним університетам упроваджувати науково-методичні рекомендації при розробці стратегії розвитку системи опіки над дітьми, а саме:

– *на законодавчому рівні*: підготовка нормативно-правової документації з питань опіки над дітьми, удосконалення правової бази захисту дітей; розробка правової бази професійної діяльності соціальних працівників і

педагогів у галузі опікунства; заснування та реалізація державних програм соціального захисту і підтримки дітей, розвиток їх здібностей і талантів;

– *на теоретичному рівні*: створення опікунсько-виховної концепції держави, визначення понятійно-категоріального апарату опікунської педагогіки, напрямів опікунської діяльності на мікро-, мезо-, і макрорівні; класифікація потреб дитини, пов'язаних з розвитком різноманітних сфер особистості; обґрунтування принципів і методів опікунського виховання, опікунсько-виховної діяльності;

– *на практичному рівні*: вивчення польського педагогічного досвіду та виявлення позитивних ідей для їх творчого впровадження; консолідація інституційних форм опіки для подолання складних життєвих обставин дітей; організація сприятливого для розвитку особистості дитини середовища; використання ідеї успішної педагогічної діяльності; підготовка майбутніх кадрів до опікунської діяльності; якісного розв'язання соціальних проблем дітей.

Проаналізовано готовність майбутніх педагогів до проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми, виокремлено проблеми і можливі шляхи їх розв'язання. Готовність до опікунсько-виховної діяльності з дітьми розглядається як складне соціально-педагогічне явище, яке містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації опікунсько-виховних функцій (аналітична, прогностична, організаційно-координуюча та комунікативна). Майбутня професійна діяльність займає важливу роль у житті українських студентів.

7. Прогресивні ідеї опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі лягли в основу змісту авторського навчально-методичного комплексу «Теоретичні і методичні засади опіки над дітьми у Польщі», метою якого є формування у майбутніх педагогічних працівників знань і вмінь використання позитивного досвіду польських педагогів у процесі творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми. Його застосування сприятиме оволодінню майбутніми педагогами соціально-

опікунським інструментарієм, становленню української опікунської педагогіки, спонукатиме до пошуку інноваційних форм і методів опікунсько-виховної роботи.

Теорія та практика опіки над дітьми свідчить, що теоретичні напрацювання польських педагогів недостатньо використовуються для подолання суперечностей між потребою комплексного сприймання системи опіки над дітьми та внутрішнім дисбалансом між її окремими компонентами; об'єктивною потребою ефективно розв'язувати опікунсько-виховні проблеми в соціальній сфері України та недостатністю осмислення історичного розвитку опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, що перешкоджає створенню і реалізації науково обґрунтованих концепцій опікунської діяльності в українському соціумі.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів досліджуваної проблеми і потребує подальших наукових пошуків, а саме: теорія та практика опікунської роботи з різними категоріями населення в Польщі; розвиток опікунської педагогіки в європейських країнах; порівняльний аналіз професійної підготовки педагогів до опікунської діяльності у країнах ЄС; дослідження творчої природи особистісного розвитку дитини та її детермінації, механізм становлення суб'єкт-суб'єктних співутворень «опікун-підопічний», культуротвірний потенціал цілісного розвитку й саморозвитку базової особистісної культури вихованців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія. Київ : Вища школа, 1998. 195 с.
2. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образование. Москва : Просвещение, 1984. 208 с.
3. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950-2000): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 613 с.
4. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Товариство України «Знання», 2004. 738 с.
5. Аніщенко О. Історико-педагогічний аспект професійно-художньої освіти жінок у країнах Європи. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* : зб. наук. праць НАПН України / ред. кол. Л. Лук'янова (гол. ред.) та ін. Київ, 2011. Вип. 3 (2). С. 224–232.
6. Артюшкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи : навч.-метод. посіб. для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка». Суми : Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. 124 с.
7. Артюшкіна Л. М., Полянничко А. О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми : Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. 268 с.
8. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 2001. 46 с.
9. Бартошевський І. Педагогія руска або наука о вихованню. Львів, 1891. 58 с.
10. Березівська Л. Д. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія. *Шлях освіти*. 2010. № 1. С. 37–42.
11. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1.

280 с.; Кн. 2. 344 с.

12. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 37–40.

13. Бондар В. І. Термінологічний бум у педагогіці: методологічний аналіз. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 7–10.

14. Бондар В. І., Ільченко А. М. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі Марії Монтессорі. Полтава : РВВ ПДАА, 2009. 252 с.

15. Боришевський М. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання* : наук.-метод. зб. / за ред. О. Сухомлинської. Київ : Либідь, 1998. С. 21–24.

16. Бурачинський Т. Лікарська опіка над шкільною молоддю. *Діло*. 1931. Ч. 190. С. 3.

17. Варшавчик М. А. Історіографічні джерела. *Джерелознавство історії України* : довідник / за ред. М. Варшавчика, Я. Калакури. Київ : [Б. в.], 1998. С. 26–27.

18. Ваховський Л. Конструювання методології історико-педагогічного дослідження. *Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір : Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. Луганськ, 2006. № 19 (114). С. 16–22.

19. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми. *Шлях освіти*. 2005. Ч. 2. С. 7–11.

20. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1440 с.

21. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 21 с.

22. Вихрущ А. В. Закономірності розвитку освітніх систем у ХХ столітті. *Освіта в перспективі інтеграції Європи*. Варшава : [Б. в.], 2001. С. 125–129.

23. Вихрущ А. В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір. *Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2009. Вип. 469. С. 22–32.
24. Вишневський О., Кобрій О., Чепіль М. Теоретичні основи педагогіки. Дрогобич : Відродження, 2001. 424 с.
25. Вісник законів державних для королівств і країв заступлених в державній зраді. Відень, 1910. 752 с.
26. Вісник законів і розпоряджень краєвих для королівства Галичини і Володимирії враз з Великим Князівством Краківським. Львів, 1909. 280 с.
27. Власова О. І. Проблеми професійної підготовки вихователів дитячих містечок у спадщині Германа Гмейнера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський державний педагогічний інститут іноземних мов. Київ, 1993. 144 с.
28. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1998. 179 с.
29. Вовк Л. П. Історія освіти для дорослих в Україні : нариси. Київ : КДПУ, 1994. 226 с.
30. Волинець Л. С., Січкарь О. О. Реабілітаційна робота з «дітьми вулиць» у притулках для неповнолітніх. Київ : Калита, 2005. 72 с.
31. Волянчук Н. Ю. Использование биографического метода в психолого-педагогических исследованиях. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2004. № 1. С. 37–40.
32. Волянчук Р. Я. Педагогічний аспект опіки дітей і молоді Галичини (друга половина ХІХ - перша третина ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2005. 20 с.
33. Волянчук Р. Я. Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю та поширення опікунської ідеї в Галичині. *Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка*. Івано-Франківськ, 1999. Вип. 2. С. 108–113.
34. Вугрич В. П. Дитячі будинки і школи-інтернати: спроба порівняльного аналізу. *Сучасні підходи до виховання школярів у закладах інтернатного типу*. Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2002. С. 3–12.

35. Вугрич В. П. Особливості виховної роботи в школах-інтернатах у контексті підготовки учнів до життя і діяльності у громадянському суспільстві. *Сучасні проблеми виховання і соціально-педагогічної реабілітації*: зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2003. С. 10–17.

36. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2004. 221 с.

37. Голубнича Л. О. Класифікація джерел педагогічної історіографії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 26. С. 30–37.

38. Голубнича Л. О. Педагогічна історіографія: теоретичні аспекти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Вип. 27. С. 150–157.

39. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 1993. Ч. 1. С. 11–23.

40. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.

41. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології АПН України. Київ, 1995. 177 с.

42. Гражевська Н. І. Відображення трансформаційних процесів у системі категорій соціально-економічної динаміки. *Економічна теорія*. 2007. № 4. С. 19–29.

43. Гриньова М., Гомля Л. Реалізація виховних ідей А. С. Макаренка у практиці виховних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(1). С. 12–19.

44. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2001. 496 с.
45. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки : монографія. Київ : АПН України, 2002. 224 с.
46. Денисов В. Україна – ЮНІСЕФ. Співробітництво в інтересах дітей. *Український часопис прав людини*. 1998. № 3–4. С. 11–12.
47. Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2000. 22 с.
48. Дзюбинська Х. А. Опіка і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (XIX - початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2015. 236 с.
49. Дічек Н. А. С. Макаренко і проблема «морально дефективного дитинства» в ранньорадянський період. *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 15–25.
50. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 15–19.
51. Дубасенюк О. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 37–40.
52. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
53. Єременко Л. В. Професійно-творча самореалізація педагога у сучасній навчально-виховній практиці роботи з дітьми та молоддю. *Професійно-педагогічна самореалізація педагога в умовах інформаційно-комунікаційного простору* : зб. матер. обл. наук.-практ. конф. / упор. І.О. Ніколаєнко. Черкаси : ОПОПП, 2015. С. 20–23.
54. Єршова Л. Трансформація виховного ідеалу у вітчизняній педагогічній теорії і практиці (XIX - початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук :

13.00.01 / Житомирський державний університет ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 609 с.

55. Заболотна О. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2013. Ч. 2. С. 138–145.

56. Забута Т. В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1997. 18 с.

57. Забута Т. В., Ямницький М. І. Педагогічна творчість Януша Корчака. Рівне : Вид-во Ф. Пишнюка, 1997. 200 с.

58. Завальнюк А. Р. Освітня діяльність та педагогічні погляди Августа-Германа Франке (1692-1727) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2006. 20 с.

59. Завальнюк В. В. Освітня діяльність та педагогічні погляди Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа (1723-1760 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2010. 20 с.

60. Завгородня Т. К. Розвиток теорії і практики навчання в Галичині (1919-1939) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 30 с.

61. Завгородня Т., Піц І. Педагогічні ідеї та освітня діяльність Василя Луціва (1920-2005) : монографія. Івано-Франківськ : ЛПК, 2009. 240 с.

62. Завгородня Т., Плугатор І. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945-1990 рр.) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. 208 с.

63. Зайченко Н. І. Розвиток теорії і практики соціальної педагогіки в іспаномовних країнах у XX - на початку XXI століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 40 с.

64. Зверєва І., Лактіонова Г. Діти у скруті : альтернативи вирішення проблеми. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 3. С. 9–11.

65. Зверєва І., Петрочко Ж. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Київ : ДЦСССДМ, 2008. 250 с.

66. Землянухина Т. М., Лысина М. И. Особенности общения и любознательности у воспитанников закрытых детских учреждений в раннем возрасте. *Возрастные особенности психического развития детей* / под ред. М. И. Лысиной, И. В. Дубравиной. Москва, 1982. С. 38–59.

67. Зінченко А. Г. Дитяча безпритульність в радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років XX ст. : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Одеса, 2002. 17 с.

68. Золотухіна С. Т. Особливості використання джерельної бази в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 15. С. 266–271.

69. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії і практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX - XIX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 48 с.

70. Золотухіна С. Т., Микитюк О. М. Історико-педагогічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* / за ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. С. 318–347.

71. Зязюн І. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.

72. Ільченко А. М. Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтессорі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2007. 20 с.

73. Ільченко О. Ю. Виховання дітей-безпритульників на Полтавщині в 20 – 30-і рр. XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 21 с.

74. Іщук С. Батьківське виховання у контексті педагогічної думки В. О. Сухомлинського і Януша Корчака. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2002. № 5. С. 276–281.

75. Іщук С. Можливості використання педагогічної спадщини Януша Корчака у процесі підготовки соціального педагога. *Наукові записки*

Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2002. № 10. С. 29–30.

76. Калениченко Н. П. Незнищенна сила гуманності: (До 100-річчя з дня народж. Я. Корчака). *Радянська школа.* 1978. № 7. С. 102–105.

77. Калениченко Н. П., Ільченко Ж. І. Життя, віддане дітям. *Початкова школа.* 1993. № 9. С. 56–58.

78. Канішевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності. Київ : Стилос, 2001. 342 с.

79. Капська А. Й. Соціальна робота : деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю : навч. посіб. Київ : УДЦССМ, 2001. 220 с.

80. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. 512 с.

81. Карпенко О. Є. Аксіологічний вимір педагогічної спадщини Я. Корчака в контексті української педагогіки. *Педагогічний альманах.* Херсон, 2014. Вип. 23. С. 271–276.

82. Карпенко О. Є. Взаємодія сімейної та інституційної форм опіки дітей у Польщі. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 5-6 травня 2016 р. Ніжин, 2016. С. 58–60.

83. Карпенко О. Є. Виховання особистості у контексті антропологічних ідей Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* Вінниця, 2014. Вип. 41. С. 312–315.

84. Карпенко О. Є. Дефініція «опіка над дитиною» у педагогічній думці Польщі. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 2. Педагогіка. С. 94–102.

85. Карпенко О. Є. Дитина як суб'єкт опікунсько-виховної діяльності в освітніх установах Польщі. *Osobowość, społeczeństwo, polityka: materiały VI Międzyn. Konfer. Nauk.-Prakt. 11-12 marca 2017 r. Lublin, 2017. S. 180–182.*

86. Карпенко О. Є. Евросиротство в Польше как педагогическая проблема. *Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия : Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 81–83.*

87. Карпенко О. Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічна освіта: теорія й практика. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18(1-2015). С. 41–46.*

88. Карпенко О. Є. Інноваційні форми опіки над дітьми у Польщі. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce : Medzinárodná vedecko-praktická konferencia 10-11 marca 2017. Sládkovičovo, 2017. С. 206–208.*

89. Карпенко О. Є. Інституційна опіка дітей в окремих країнах Європейського Союзу: європейський досвід. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. 29-30 квітня 2014 р. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 83–85.*

90. Карпенко О. Є. Методологічні орієнтири в розвитку опіки над дітьми в умовах глобалізації. *Наукова скарбниця освіти Донеччини. 2017. № 1. С. 115–118.*

91. Карпенко О. Є. Напрями опікунської діяльності школи у Польщі. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі : матер. наук.-практ. семінару, м. Київ, 6 червня 2016 р. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 107–109.*

92. Карпенко О. Є. Образовательное пространство Польши как фактор развития личности. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции : сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 15-16 мая 2015 г. Брест : БрГУ, 2015. С. 110–113.*

93. Карпенко О. Є. Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми в Польше (1867-1939 гг.) *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя : Філалогія, Педагогіка, Псіхалогія. Брест, 2015. Вып. 1. С. 86–91.*

94. Карпенко О. Є. Опіка і виховання безпритульних дітей у європейській педагогічній думці. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2017. Вип. 4/36. С. 126–134.

95. Карпенко О. Є. Опіка і виховання дітей у притулках Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2016. № 4(55). С. 83–87.

96. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми і молоддю у громадській діяльності Генрика Йордана (1842-1907). *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика*: матер. I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 68–73.

97. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі. *Педагогічний дискурс*. Хмельницький, 2016. Вип. 20. С. 78–82.

98. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у педагогічній системі К. Єжевського (1877-1948). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2015. № 4 (26). С. 12–18.

99. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі: навч. посіб. для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти напрямів підготовки: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Дрогобич: Ред-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 238 с.

100. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі: програма. Дрогобич: Ред-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. 14 с.

101. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект: монографія. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. 674 с.

102. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016): наук.-допоміж. бібліогр. покажч. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 244 с.; Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900-2016): przewodnik bibliograficzny. Drohobycz: Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu, 2017. 272 s.

103. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у СОС-дитячих містечках Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2016. Вип. 2(84). С. 41–45.
104. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у школах Німеччини. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення*: зб. наук. праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конф., м. Тернопіль. 28 – 29 квітня 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 21–24.
105. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми як наукова проблема: міждисциплінарний підхід. *Людинознавчі студії: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка*. Дрогобич, 2016. Вип. 3/35 (2016). С. 138–144.
106. Карпенко О. Є. Опікунська педагогіка в Польщі та перспективи її розвитку в Україні. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі*: зб. наук. праць IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. Переяслав-Хмельницький, 2017. Ч. I. С. 59–62.
107. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна діяльність школи у Польщі (кінець XX - початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2016. № 1 (27). С. 5–11.
108. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського крізь призму сьогодення. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 291–299.
109. Карпенко О. Є. Організаційно-педагогічні засади опіки над дітьми в Галичині (1900-1939 рр.). *Наука і освіта*. 2017. № 2. С. 37–42.
110. Карпенко О. Є. Підготовка вчителя у емпіричних дослідженнях. *Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу*: матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару, м. Умань, 27 березня 2015 р. Умань, 2015. С. 151–154.

111. Karpenko O. Подготовка будущих педагогов к попечительски-воспитательной работе с детьми. *Roczniki Pedagogiczne*. Lublin, 2015. Т. 7 (43). № 1. С. 93–108.
112. Карпенко О. Є. Потреби дитини крізь призму опікунської педагогіки Польщі. *Science and Education a New Dimension*. Budapest, 2015. Т. III (32). Issue 63. С. 14–17.
113. Карпенко О. Є. Правові засади розвитку опіки над дітьми у Польщі (1945-1961 pp.) *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 1 (9). С. 59–66.
114. Карпенко О. Є. Прийомна сім'я як інституційна форма опіки над дітьми у Польщі (друга половина XX - початок XXI ст.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 2 (10). С. 42–47.
115. Карпенко О. Є. Проблеми опіки над дітьми у Польщі у дослідженнях українських науковців (кінець XX - початок XXI ст.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2016. № 1 (11). С. 28–33.
116. Карпенко О. Є. Психолого-педагогічні засади вивчення соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20-21 січня 2017 р. Одеса, 2017. С. 93–95.
117. Карпенко О. Є. Реалізація польської моделі опікунських установ в Україні. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 26-27 серпня 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 24–27.
118. Карпенко О. Є. Реалізація технології соціально-педагогічного супроводу дітей в опікунсько-виховних установах Польщі. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. В.І. Сипченка. Спецвип. 15. Ч. I. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2015. С. 122–131.

119. Карпенко О. Є. Релігійна опіка над дитиною у Польщі. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матер. міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 26-27 жовтня 2017 р. Дрогобич, 2017. С. 134–137.

120. Карпенко О. Є. Розвиток інституції прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною у Польщі (перша половина XX ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. 2015. № 2 (24). С. 5–10.

121. Карпенко О. Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії Ришарда Врочинського (1909-1987). *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. 2/34. С. 83–90.

122. Карпенко О. Є. Соціальні проблеми дітей опікунсько-виховних установ Польщі. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 27 травня 2015 р. Слов'янськ, 2015. С. 65–66.

123. Карпенко О. Є. Спадщина польських педагогів як джерело творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми. *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19 (2-2015). С. 84–88.

124. Карпенко О. Є. Становлення і розвиток опікунської педагогіки у Польщі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2015. Вип. 50. С. 191–201.

125. Карпенко О. Є. Теоретико-методические аспекты подготовки педагога к профессиональной деятельности. *Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации* : монографія. Брест, 2015. С. 53–77.

126. Карпенко О. Є. Теоретико-методичні засади опіки над дітьми у педагогічному доробку Ю.-Ч. Бабіцького. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2016. Вип. 45. С. 129–133.

127. Карпенко О. Є. Теоретичні засади опіки над дітьми в українській педагогіці (XX - початок XXI ст.). *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. I. С. 72–76.

128. Карпенко О. Є. Технологія організації педагогічної взаємодії в опікунсько-виховній діяльності. Проблеми особистості в освітньому просторі держави: матеріали круглого столу, м. Львів, 15 квітня 2015 р. Львів : ЛьвДУВС, 2015. С. 57–60.

129. Квас О. В. Еволюція ідей опіки над дітьми у вітчизняній та західноєвропейській виховній практиці. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2012. Вип. 108. С. 69–76.

130. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. - перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 30 с.

131. Кемінь В. П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918-1996 рр.). Київ : [Б. в.], 1997. 234 с.

132. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець XIX - середина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2004. 20 с.

133. Кількість дітей в Україні зменшилась майже вдвічі. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2165052-kilkist-ditej-v-ukraini-zmensilas-majze-vdvici.html>

134. Клим М. І. Сімейне виховання в педагогічній думці Німеччини (1895-1933 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2013. 20 с.

135. Кобзар Б. С. Розвиток пізнавальних здібностей учнів шкіл-інтернатів. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 3. С. 57–64.

136. Кобзар Б. С. Як живеться дитині-сироті? *Рідна школа*. 1995. № 7/8. С. 73.

137. Кобилянська Л. І. Соціально-педагогічна підтримка постінтернатної адаптації дітей-сиріт. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін* : міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 2007. С. 467–471.
138. Кобилянська Л. І. Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII - початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 1998. 17 с.
139. Кобрій О. Формування змісту педагогічної підготовки фахівця у вищих навчальних закладах України. *Формування цінностей особистості: теорія і практика* : монографія / за заг. ред. Марії Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. С. 219–237.
140. Коваленко О. О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03. Київ, 2006. 17 с.
141. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта : методологічні принципи написання дисертації. Київ : Твім інтер, 2009. 460 с.
142. Коваль Л. Пам'яті Януша Корчака: польський педагог, лікар і письменник. *Хрещатик*. 1995. № 33. С. 6.
143. Коваль Л., Зверєва І., Хлебик С. Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
144. Ковальчук Л. О. Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2008. 20 с.
145. Ковчина І. М. Зарубіжний досвід соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Гуманітарні проблеми вищої освіти*. Харків, 2011. Вип. 1. С. 62–73.
146. Когут С. Я. Системи професійної підготовки соціального педагога у вищих навчальних закладах освіти України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2005. 21 с.
147. Комар І. В. Опікунська діяльність релігійних організацій Української греко-католицької церкви у Галичині (кінець XIX - перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 22 с.

148. Конвенція про права дитини : прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН, від 20 листопада 1989 року та набула чинності 2 вересня 1990 року. Київ : ЮНІСЕФ, 2001. 52 с.

149. Корх-Черба О. В. Теорія і практика підготовки домашніх наставників в Україні в другій половині XIX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2005. 20 с.

150. Костів В. Основи педагогічної класифікації нуклеарних сімей. *Вісник Прикарпатського університету. Серія педагогічних наук*. Івано-Франківськ, 1999. Вип. 2. С. 52–60.

151. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. Тернопіль : [Б. в.], 1996. 290 с.

152. Кремень В. XXI сторіччя: нова освітня політика. *Дошкільне виховання*. 2003. № 1. С. 3–5.

153. Кремень В. Соціальний розвиток дитини в системі освіти. *Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк»*. 2001. № 3–4. С. 10–14.

154. Кузьменко Л. В. Теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2013. Вип. 17(1). С. 382–389.

155. Курило В. С. Критеріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки. *Шлях освіти*. 1999. № 3. С. 41–44.

156. Курило В. С. Критеріально-комплексний підхід до аналізу процесу розвитку освіти і педагогічної думки регіону. *Методологічні засади педагогічного дослідження / за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова*. Луганськ : Вид-во Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2003. С. 209–225.

157. Курінна С. Теорія та методика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами в умовах дитячого будинку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2014. 40 с.

158. Курляк І. Є. Діяльність загальноосвітніх гімназій Українського педагогічного товариства «Рідна школа» . *Товариство «Рідна школа»: історія*

і сучасність : наук. альманах. Ч. 1. Львів : Вид-во Львів. край. т-ва «Рідна школа», 2001. С. 71–87.

159. Курляк І.Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX - перша половина XX століття): історико-педагогічний аспект. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 328 с.

160. Курляк І.Є. Українська гімназійна освіта в Галичині (1864 – 1918 рр.) : монографія. Львів : [Б. в.], 1997. 222 с.

161. Курносів Ю. О., Бондар А. Г. У навчанні та праці. Підготовка кадрів інтелігенції в Українській РСР. Київ : Наукова думка, 1964. 343 с.

162. Кушнір В. М. Дитинство та права дітей у педагогічній спадщині Януша Корчака та Василя Сухомлинського. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса, 2001. С. 44–48.

163. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 22 с.

164. Кушнір В. М. Самовиховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Василя Сухомлинського. *Науковий світ*. Київ, 2002. С. 24–30.

165. Лактионова Г. М., Шимиленко Е. С., Братусь И. В. Инновационные формы опеки детей: международный и национальный опыт. Київ : Науковий світ, 2001. 61 с.

166. Лисенко Л. О. Становлення та розвиток експериментальної педагогіки в розвинутих країнах заходу (кінець XIX - початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2008. 20 с.

167. Листування з Міністерством громадського здоров'я про надання державних субсидій закладам опіки над дітьми в Західній Україні // ЦДІА України у Львові. Ф. 567 (Окружне управління охорони здоров'я). Оп. 1. Спр. 35. С. 1.

168. Лобода С. М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси ХХ століття : протистояння ідей. Луганськ : Вид-во Держ. заклад «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2010. 504 с.
169. Логвиненко Т. О. Теорія і практика підготовки соціальних працівників в університетах скандинавських країн: Данія, Норвегія, Швеція : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 46 с.
170. Логвиненко Т., Гук О. Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. 56 с.
171. Лозова В., Троцько Г. Теоретичні основи виховання і навчання : посіб. Харків : ОВС, 2002. 400 с.
172. Лозовецька В. Модель. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 516.
173. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики / О. І. Локшина // Український педагогічний журнал. 2015. № 1. С. 36–46.
174. Лук'янова Л. Б. Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*. Хмельницький, 2013. № 1. С. 5–14.
175. Лук'янова Л. Б. Розвиток освіти дорослих в Польщі у другій половині ХХ століття й на початку ХХІ. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 310–315.
176. Лук'янченко М. Теорія і практика фізичного виховання у спадщині вітчизняних педагогів другої половини ХІХ - початку ХХ ст. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. Луцьк, 2012. № 4(20). С. 24–30.
177. Лутай В. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. Київ : Магістр, 1996. 256 с.
178. Макарчук С. Джерелознавство історії України. Львів : Світ, 1999. 352 с.

179. Максименко А. П. Становлення і розвиток системи університетської освіти Франції (XIX - XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 36 с.
180. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX - XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Науковий світ, 2003. 418 с.
181. Мартинович О. Б. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2010. 20 с.
182. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. О. О. Чистякова / под общ. ред. С.Н. Иващенко. Москва : Рефл-бук; Київ : Ваклер, 1997. 304 с.
183. Матвієнко О. В., Полянничко З.О. Інформатизація шкільної освіти в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. *Науково-методичний журнал*. 2015. Вип. 4. С. 40–46.
184. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX - початок XXI ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2009. 20 с.
185. Медреш Є. Історичні знання як предмет педагогічних вимірювань. *Історія України* : додаток до газети «Шкільний світ». 2006. № 37. С. 12.
186. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / за заг. ред. В.С. Курила, Є.М. Хрикова. Луганськ : Вид-во Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2003. 248 с.
187. Микитюк О., Зачепа А. Формування соціально-психологічної адаптації у школярів в умовах шкіл-інтернатів санаторного типу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 2. С. 174–180.
188. Мисько В. Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 20 с.
189. Муқан Н., Грогодза І. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5. С. 18–27.

190. М'ясковський М. Є. Педагогічна освіта Австрії ХІХ - початку ХХ ст. : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2009. 20 с.
191. Нагачевська З. І. Материнство й дитинство як педагогічні домінанти творчої спадщини громадських діячів і педагогів Західної України (кінець ХІХ - перша третина ХХ ст.). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 65. С. 41–45.
192. Нагачевська З. І. Просвітницька діяльність і педагогічні погляди Іванни Блажкевич. *Наука і освіта*. Одеса, 2003. № 1. С. 10–12.
193. Нагачевська З. І. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869 - 1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 204 с.
194. Наукові підходи до педагогічних досліджень / за ред. В.І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. 352 с.
195. Невмержицька О. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 490 с.
196. Нечай С. П. Адаптація дітей-сиріт молодшого дошкільного віку до умов дитячого будинку засобами музично-театральної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 21 с.
197. Ничкало Н. Г. Особливості обґрунтування концепцій сучасних науково-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 1 (40). С. 6–17.
198. Огієнко О. І. Інтердисциплінарність сучасної педагогіки: методологічний аспект. *Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисциплін*. Київ : НАПН України, 2013. С. 114–123.
199. Окса М. М. Ретроспективні генези і сучасні тенденції розвитку експериментальних навчально-виховних закладів Німеччини. Мелітополь : Вид. Мелітоп. держ. пед. ун-ту, 2005. 96 с.

200. Опіка і виховання дітей: історія і сучасність : зб. наук. праць / за ред. Марії Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 384 с.
201. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою / Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, Д. К. Мажец, Б. М. Ступарик. Івано-Франківськ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 152 с.
202. Оржеховська В. М. Проблеми дитячої бездоглядності в Україні: аналіз та пошуки шляхів подолання. *Рідна школа*. 2009. № 5/6. С. 33–35.
203. Оржеховська В. М. Сучасні проблеми дитячої бездоглядності в Україні та шляхи їх вирішення. *Постметодика*. 2009. № 2. С. 5–6.
204. Оржеховська В. М., Виноградова-Бондаренко В. Є. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки : навч. посіб. Київ : АПН України, 2004. 172 с.
205. Оршанський Л. Концептуальні засади розвитку освіти в контексті глобалізаційних викликів. *Теорія та практика навчання фізико-математичних і технологічних дисциплін* : зб. наук. праць. Бердянськ : БДПУ, 2011. С. 98–103.
206. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 496 с.
207. Основні шляхи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл-інтернатів для дітей-сиріт : метод. рек. / уклад. Любов Дробот. Київ : ІЗМН, 1997. 60 с.
208. Павлик Н. П. Врахування психологічних особливостей соціальних сиріт як передумова педагогічної майстерності соціального педагога. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. Вип. 52. С. 79–82.
209. Павлик Н. П. Особливості гендерної соціалізації дітей-сиріт. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. Вип. 60. С. 83–86.

210. Павлик Н. П. Особливості соціалізації вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна*. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 11. С. 67–71.

211. Павлішак О. Р. Професійна діяльність у горті як чинник формування завдань та змісту фахової підготовки соціальних педагогів Австрії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Сер. Педагогіка*. 2011. № 2. С. 218 – 224.

212. Панасенко Е. А. Вибір методів наукового дослідження як запорука результативності історико-педагогічного пошуку. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2012. Вип. 60. С. 150–156.

213. Панасенко Е. А. Експеримент у науково-педагогічних дослідженнях в Україні (1943-1991 рр.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Державний заклад «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. – 733 с.

214. Паничок Т. Я. Статеве виховання учнівської молоді у Німеччині : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2010. 20 с.

215. Пантюк М. Особливості соціального виховання дітей та підготовки до нього вчителів (початок ХХ століття). *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Одеса, 2008. № 10–11. С. 94–100.

216. Пантюк Т., Пантюк М. Опіка над дітьми у Франції крізь призму педагогічної спадщини Софії Русової. *Опіка і виховання дітей: історія і сучасність* : зб. наук. праць / за ред. Марії Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. С. 64–70.

217. Переписка А. С. Макаренка с А. М. Горьким. Москва : Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1999. С. 157–217.

218. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / ред. А. Бойко. Київ : Професіонал, 2004. 575 с.

219. Петрочко Ж. В. Оцінка потреб як основа планування та надання соціальних послуг сім'ям з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2007. № 11. С. 96–97.

220. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ : Логос, 2000. 86 с.

221. Пеша І. В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 11(2). С. 193–199.

222. Плугатор І. Б. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945 – 1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.

223. Покась В. Інтернатна освіта: історія становлення та розвитку в Україні. *Вища освіта України*. 2010. № 2. С. 109–116.

224. Поліщук В. А. Основні тенденції модернізації системи професійної підготовки соціальних працівників у країнах Європи. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 14. С. 334–342.

225. Поліщук В. А. Професійна підготовка соціальних працівників у освітніх системах скандинавських країн. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 34. С. 144–146.

226. Польський педагог-гуманіст Януш Корчак (1878-1942): до 125-річчя з дня народж. : біобібліогр. покажч. / наук. ред. : П. І. Рогова, Т. Ф. Букшина. Київ : ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського, 2003. 124 с.

227. Поляничко А. О. Генеза сирітства в Україні : історичний та соціально-педагогічний аспекти. *Педагогічні науки*. Суми, 2006. С. 125–132.

228. Поляничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2012. 20 с.

229. Представництво БО «Кожній дитині». URL: <http://gurt.org.ua/news/recent/9950/>

230. Пришляк О. Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 21 с.

231. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13.01.2005. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2342-15/ed20050113>

232. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 01.01.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2342-15/page?text=%EF%F0%EE%E6%E8%F2>

233. Про проект «Дитяче містечко». URL: http://pomogaem.com.ua/children_village_ukr.html

234. Проекти про організацію закладів опіки над дітьми і молоддю // ЦДІА України у Львові. Ф. 567 (Окружне управління охорони здоров'я). Оп. 1. Спр. 36. С. 3–7.

235. Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

236. Пстронг Д. Профілактика явищ соціальної патології у виховній діяльності школи. *Вибрані проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи* : зб. наук. праць / за ред. Б. Земби, Д. Пстронг. Кам'янець-Подільський, 2012. С. 125–138.

237. Равкин З. И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 94.

238. Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX - XXI ст.). Т. 4. Теорія і практика опікунської педагогіки в Україні та Польщі (XIX - XXI ст.) : зб. наук. праць / за ред. Д. Герцюка, І. Мищишин. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2014. 432 с.

239. Савченко Н. С. Становлення і розвиток позашкільної освіти і виховання у Польщі (XVIII - XX ст.). Ч. 1. Громадсько-педагогічні рухи. Кіровоград : КОД, 2010. 316 с.
240. Савченко Н. С. Теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі (остання чверть XIX століття - середина XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2013. 530 с.
241. Савчин М. Психологічні особливості ефективності виховних технологій : монографія / М. Савчин. Дрогобич : Коло, 2005. 184 с.
242. Садова В. Використання компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях. *Вісник Львівського університету: педагогіка*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 301–306.
243. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. 320 с.
244. Сейко Н. А. Благодійність. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 62–63.
245. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти України (XIX - початок XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2009. 668 с.
246. Семеног О. М. Учительська професія в соціально-педагогічному і професійно-особистісному вимірах. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2014. Вип. 2. С. 255–261.
247. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Київ : Веселка, 1998. 210 с.
248. Сисоєва С. Творча педагогічна діяльність вчителя: ознаки і методи. *Обдарована дитина*. 2005. № 4. С. 6–14.
249. Сисоєва С., Соколова І. Януш Корчак (1878-1942). *Нариси з історії розвитку педагогічної думки*. Київ : ЦУЛ, 2003. С. 183–190.
250. Сімейний кодекс України : текст відповідає офіц. станом на 08.07.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14/page>
251. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.

252. Скотний В. Філософія: історичний і систематичний курс : навч. посіб. Київ: Знання України, 2005. 576 с.
253. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного і напівінтернатного типу в Україні. Київ : [Б. в.], 1996. 412 с.
254. Соціальне сирітство в Україні : експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи управління та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / автор. кол. Л. С. Волинець та ін. Київ : ДЦСМ, 1998. 120 с.
255. Статут, програма, розпорядження про організацію роботи І Конгресу захисту дітей і молоді у Відні // ЦДІА України у Львові. Ф. 475 (Віденська митрополича консисторія, м. Львів). Оп. 1. Спр. 765. С. 6–7.
256. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 312 с.
257. Степаненко А. В. Педагогічна діяльність і погляди Ернста Меймана : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2008. 20 с.
258. Стеченко Д. М., Чмир О. С. Методологія наукових досліджень. Київ : Знання, 2007. 317 с.
259. Стражнікова І. Історіографія розвитку педагогічної науки у дослідженнях Західного регіону України (друга половина XX - початок XXI століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2015. 608 с.
260. Стражнікова І. Проблеми вивчення персоналізму в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. Чернівці : Черемош, 2010. С. 41–44.
261. Стражнікова І. Проблеми історіографії сучасних історико-педагогічних досліджень вищої школи України. *Методологія сучасних досліджень в політиці, економіці та соціальній сфері* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. конф. Донецьк : Норд-Прес, 2011. С. 324–328.
262. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 336 с.

263. Суржикова І. А. Педагогічні ідеї Василя Сухомлинського і Селестена Френе (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.
264. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Педагогічні науки*. Херсон, 2005. Вип. XXXX. С. 8–14.
265. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : АПН, 2003. 68 с.
266. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 41–45.
267. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
268. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ, 2003. 67 с.
269. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Шлях освіти*. 2001. № 4. С. 10–15.
270. Сухомлинский В. Верьте в человека. Москва : Молодая гвардия. 1960. 111 с.
271. Сухомлинский В. Вижу человека. *Литературная газета*. 1967. 27 сентября. С. 7–17.
272. Сухомлинский В. Как воспитать настоящего человека. Київ : Рад. школа, 1975. 236 с.
273. Сухомлинський В. Моральні заповіді дитинства і юності. Київ : Рад. школа, 1966. 232 с.
274. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 55–209.
275. Сухомлинський В. Як ми виховали мужнє покоління. Київ : Рад. школа. 1960. 186 с.

276. Сушик Н. Соціально-педагогічна робота в інтернатних закладах для дітей-сиріт. *Проблеми педагогічних технологій*. 2003. Вип. 1. С. 249–266.

277. Титаренко О. І. Розвиток ідей освіти і виховання у науково-педагогічній спадщині Пауля Наторпа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Полтава, 2008. 23 с.

278. Токарева Т. С. Педагогічна діяльність та педагогічна спадщина Георга Кершенштейнера (1854-1932) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривий Ріг, 2002. 20 с.

279. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн. 2: XX століття : навч. посіб. для вищих навч. закладів / ред. О.В. Сухомлинська. Київ : Либідь, 2005. 552 с.

280. Ушинський К. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / Ушинський К. Вибрані педагогічні твори. Т. 1. Київ, 1983. С. 192–471.

281. Фаннінгер Л. П. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2008. 20 с.

282. Федчишин Н. О. Дидактична система Й. Ф. Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.

283. Федчишин Н. О. Розвиток ідей гербартіанської педагогіки в теорії і практиці німецькомовних країн (друга половина XIX - XX ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 39 с.

284. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX - XX століття). Херсон : РІПО, 2010. 347 с.

285. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика. Чернівці, 2002. 356 с.

286. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид. Київ : УРЕ, 1986. 742 с.

287. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2000. 528 с.

288. Фуштей Л. І. Деінституалізація форм соціальної опіки дітей в умовах сьогодення. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 13. С. 376–382.
289. Фуштей Л. І. Організаційно-педагогічні умови соціальної опіки дітей у Галичині і радянській Україні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 266 с.
290. Ханенко В. С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський державний лінгвістичний університет. Київ, 1997. 169 с.
291. Хомич Л. Парадигмальний підхід як концептуальна основа вищої освіти. *Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності* : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ, 2009. С. 172–178.
292. Хомич Л. О. Цивілізаційні цінності у змісті формування особистості майбутнього педагога. *Психолого-педагогічний журнал*. Хмельницький, 2013. С. 77–82.
293. Хриков Є. М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2005. Вип. XXXX. С. 37–42.
294. Хриков Є. М. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади. *Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір : Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки)*. 2006. № 19 (114). С. 11–16.
295. Цивільний кодекс України : текст відповідає офіц. станом на 19.07.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/435-15/page2>
296. Чепіль М. М. Лікувальна педагогіка Януша Корчака. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. XIX. С. 81–92.

297. Чепіль М. М. Педагогіка Марії Монтессорі в Україні. *Вісник соціально-гуманітарного факультету*. Дрогобич, 2009. Вип. II. С. 82–99.
298. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 216 с.
299. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ ст. - 1939 р.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2001. 513 с.
300. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Антін Лотоцький – педагог, громадський діяч (1881-1949). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2008. 264 с.
301. Чепіль М. М., Яким Ю. В. Будинок сиріт як осередок творення виховної системи у Польщі (1918-1939 рр.). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського* : зб. наук. праць. Вип. 1–2. Одеса, 2012. С. 141–149.
302. Червінська І. Б. Освітня діяльність і педагогічні ідеї І. М. Бажанського (1863-1933) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 1997. 22 с.
303. Чередрецька Б. Соціально-педагогічні основи попередження відхилень у поведінці дітей молодшого шкільного віку (на матеріалах Польщі) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 1997. 46 с.
304. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця : Вінницький державний пед. ун-т, 2007. 383 с.
305. Шиманська М. Теорія та практика запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі (1989-2014) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2016. 39 с.

306. Шимків І. В. Моніторинг якості освіти в школах Німеччини другої половини XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2008. 20 с.

307. Шишко О. Я. Соціальне сирітство як чинник порушення психічного здоров'я дітей. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. Львів, 2008. Вип. 1. С. 106–121.

308. Шкуркіна В. М. Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харківська державна академія культури. Харків, 2006. 225 с.

309. Шость Н. В., Козир М. К. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : у питаннях та відповідях для практичних працівників. Харків : [Б. в.], 1995. 63 с.

310. Шпак В. Значення джерельної бази в методології історико-педагогічного дослідження. *Педагогічний дискурс*. 2013. Вип. 5. С. 768–771.

311. Штефан Л. А. Основні вимоги та функції соціального педагога (20-ті - перша половина 30-х рр. XX ст.). *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40(3). С. 146–154.

312. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія і практика в Україні (20 - 90-ті рр. XX ст.). Харків : ТОВ «ТО Ексклюзив», 2002. 264 с.

313. Шульга А. Неповна сім'я: об'єкт і суб'єкт у роботі вчителя з батьками молодших школярів. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. № 3. Warszawa, 2015. С. 67–71.

314. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : quo vadis. Харків; Дрогобич : Коло, 2012. 340 с.

315. Ющишин І. Сиротинські фонди та бідна шкільна молодіж. *Учитель*. 1911. Ч. 1. С. 118.

316. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

317. Яким Ю. В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка. Дрогобич, 2012. 222 с.

318. Яковенко В. С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт. Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка, 1998. 335 с.
319. Янкович І. Підготовка майбутніх учителів у Польщі до виховної роботи з учнями / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 146 с.
320. Янкович О. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957 – 2008) : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 320 с.
321. 15 lat Komitetu Ochrony Praw Dziecka. *SOS-dziecko. Zeszyt VI. Warszawa*, 1997. S. 5.
322. Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe / Hrsg. BMJFFG. № 11/6576. Bonn, 1990. 255 s.
323. Adopcyjne rodzicielstwo : dylematy, nadzieje, wyzwania / red. nauk. Ewa Kozdrowicz. Warszawa : Żak, 2013. 287 s.
324. Albert L., Bühler-Niederberger D. Invisible children? Professional bricolage in child protection. *Children and Youth Services Review*. №. 57. P. 149–158.
325. Analiza systemu opieki całkowitej nad dzieckiem ze szczególnym uwzględnieniem profilaktyki sieroctwa społecznego i propozycje działań w tym zakresie do 1990 r. Warszawa : Departament Kształcenia Specjalnego i Profilaktyki MOiW, 1983.
326. Andrzejewski M. Domy na piasku : domy dziecka. Od opieki nad dzieckiem do wspierania rodziny. Poznań : Media Rodzina, 2007. 204 s.
327. Argyle M. Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa : PWN, 1991. 428 s.
328. Ashby C. M. Foster Care: States Focusing on Finding Permanent Homes for Children, but Long-Standing Barriers Remain. Washington : United States General Accounting Office, 2003. 60 p.
329. Babicki J. Cz. Formy opieki społecznej. *Opiekun Społeczny*. 1937. № 2. S. 16–18; № 4. S. 7; № 6. S. 3.

330. Babicki J. Cz. Formy opieki społecznej. *Dom Dziecka*. 1958. № 1. S. 6.
331. Babicki J. Cz. Istota wychowania. *Wychowawca*. 1929. № 1. S. 64–66.
332. Babicki J. Cz. Kolonie i półkolonie letnie. *Opiekun Społeczny*. 1937. № 8. S. 13–15.
333. Babicki J. Cz. Krzywda dziecka w zakładzie opiekuńczo-wychowawczy. *Opieka nad Dzieckiem*. 1928. № 1. S. 48–56.
334. Babicki J. Cz. Luźne uwagi o wychowaniu chłopców. *Wychowawca*. 1928. № 1. S. 18.
335. Babicki J. Cz. O wychowaniu. *Życie Dziecka*. 1933. № 1. S. 4–9; № 3. S. 92–97; 1934. № 4. S. 186–188; № 7–8. S. 238–240.
336. Babicki J. Cz. *Opuszczone*. Warszawa, 1929. 18 s.
337. Babicki J. Cz. *Pedagogika dziecka opuszczonego*. Lwów, 1936. 26 s.
338. Babicki J. Cz. Postawa opiekuńcza względem dziecka. *Życie Młodych*. 1938. № 2. S. 40–44.
339. Babicki J. Cz. Przygotowanie wychowawców w zakładach zamkniętych. *Opieka nad Dzieckiem*. 1925. № 1. S. 39–43.
340. Babicki J. Cz. Wskazania wychowawcze dla kolonii i półkolonii. *Kolonie i półkolonie*. 1938. № 1. S. 143–149.
341. Babicki J. Cz. Wychowanie dziecka opuszczonego w zakładach opiekuńczo-wychowawczych. Warszawa, 1929. 138 s.
342. Babicki J. Cz. Wychowanie na kolonjach. *Opieka nad Dzieckiem*. 1931. № 6. S. 217–223.
343. Babicki J. Cz. Wychowywanie. *Opieka nad Dzieckiem*. 1926. № 6–7. S. 304–326.
344. Babicki J. Cz., Wójtowicz-Grabińska W. Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą. *Encyklopedia wychowania* : T. 3. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1937. S. 572–576.
345. Badora S. Dlaczego warto oddać głos przeciw pojęciu sieroctwo. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2014. № 2. S. 15–20.

346. Badora S. Główne formy opieki kompensacyjnej w Polsce. Rodziny adopcyjne i rodziny zastępcze. *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie* / red. S. Badora, D.-K. Marzec. Kraków : Impuls, 2002. S. 123–136.
347. Badora S. O niektórych metodologicznych problemach pedagogiki opiekuńczej i resocjalizacyjnej. *Zeszyty Naukowe Instytutu Pedagogiki*. 2007. Z. 1. S. 81–95.
348. Badora S. O pedagogice opiekuńczej jako dyscyplinie humanistycznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2005. № 6. S. 3–12.
349. Badora S. Problemy pedagogiki opiekuńczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2011. № 5. S. 6–15.
350. Badora S. Uczucia i profesjonalizm : o formach opieki zastępczej. Częstochowa : WSP, 1998. 254 s.
351. Badora S. Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej. Tarnobrzeg : PWSZ, 2006. 366 s.
352. Badora S. Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej. Tarnobrzeg : PWSZ, 2009. 372 s.
353. Badora S., Badora K. Społeczne uwarunkowania niedostatków opieki. *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie* / red. S. Badora, D.-K. Marzec. Kraków : Impuls, 2002. S. 23–54.
354. Badora S., Marzec D. Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej : wybrani przedstawiciele. Częstochowa : WSP, 1995. 198 s.
355. Badora S., Zięba-Kołodziej B., Róg A. Rodziny zastępcze w lokalnym systemie pomocy społecznej. Tarnobrzeg : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2015. 195 s.
356. Balcerek M. Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce : ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo. Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 1977. 258 s.
357. Balcerek M. Międzynarodowa ochrona dziecka. Warszawa : WSiP, 1988. 270 s.

358. Balcerek M. System opieki całkowitej nad dzieckiem i próby jego badania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1979. № 10. S. 442–446.
359. Balcerek M. Wkład Kazimierza Lisieckiego do pedagogiki opiekuńczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1982. № 8. S. 377–382.
360. Balcerek M. Wychowanie opiekuńcze w wioskach dziecięcych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1984. № 3. S. 134–141.
361. Baley St. Psychiczne właściwości nauczyciela wychowawcy. *Osobowość nauczyciela* / red. W. Okoń. Warszawa : PZWS, 1959. S. 170–209.
362. Baley St. Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa : PWN, 1967. 415 s.
363. Banach Cz. Reforma systemu edukacji w Polsce – na tle tendencji europejskich. *Nowa Szkoła*. 1999. № 9. S. 16–21.
364. Bartkowiak E. Rola organizacji dobroczynnych w dziejach opieki nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. R. 56. № 9. 2016. S. 49–61.
365. Bartkowiak E. Z historii opieki : szpitale i zakłady zakonne dla dzieci w tradycji polskiej. *Relacje : studia z nauk społecznych*. 2016. № 2. S. 41–60.
366. Bartnicka K., Szybiak I. Zarys historii wychowania. Warszawa : Żak, 2001. 220 s.
367. Bartosiewicz M. Opieka nad dzieckiem w świetle zmienionych przepisów prawa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2008. № 4. S. 15–28.
368. Bartosiewicz M. Prawne aspekty opieki nad dzieckiem i rodziną: odpowiedzi na pytania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006. № 6. S. 16–20.
369. Bartosiewicz M. Rozporządzenie w sprawie rodzin zastępczych z komentarzem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2005. № 1. S. 10–19.
370. Basiaga J. Zawodowe rodziny zastępcze w lokalnym systemie opieki nad dzieckiem i wsparcia społecznego. *Praca Socjalna*. 2015. R. 30. № 2. S. 59–72.
371. Bejger H. Problemy resocjalizacji młodzieży w lubelskich domach dziecka. *Opieka. Wychowanie. Terapia*. 2001. № 1. S. 10–20.
372. Bejger H. Usamodzielnianie wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2001. № 3. S. 29–32.

373. Bejger H., Kartaszyńska R. Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2015. 352 s.
374. Bejger H., Kartaszyńska R. Realizacja opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły : wybrane aspekty. *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2015. S. 36–71.
375. Bereza A. Funkcje kolonii organizowanych dla wychowanków świetlicy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2014. № 6. S. 35–40.
376. Biała J. Działalność domów dziecka w regionie świętokrzyskim – perspektywa historyczna i współczesna. Kielce : Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2011. 270 s.
377. Bieg po Uśmiech na 25 urodziny SOS Wioski Dziecięcej w Kraśniku. URL: <https://wioskisos.org/bieg-usmiech-25-urodziny-sos-wioski-dzieciecej-krasniku/>
378. Biuletyn Informacyjny Rzecznika Praw Dziecka. *Informacje dla rodziców podejmujących prace poza granicami kraju*. Warszawa : 2008. № 1–2. S. 2.
379. Błeczyńska K. M. Stygmatyzacja. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. V. R – St. S. 1102–1105.
380. Błońska W. Lisiecki Kazimierz. *Słownik pedagogów polskich* / pod red. W. Bobrowskiej-Nowak, D. Dryndy. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 1998. S. 121–122.
381. Blount J. M. Destined to rule the schools. Albany : State University of New York Press, 1988. 244 p.
382. Błażejewska K. Bariery i szanse rodzicielstwa zastępczego. Rodzina zastępcza receptą na kryzys. *Pogranicze. Studia Społeczne*. 2014. Tom XXIV. S. 167–180.
383. Bogusz L. Sytuacja domowa i szkolna młodzieży z rodzin zastępczych. Lublin : UMCS, 2004. 347 s.

384. Bohdanowicz St. Opieka nad dzieckiem osieroconym w polityce opiekuńczej naszego państwa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1979. № 9. S. 390–395.

385. Bołdyrew A. Opieka i wychowanie dzieci osieroconych w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. *Szkolnictwo, opieka i wychowanie w Królestwie Polskim: od jego ustanowienia do odzyskania przez Polskę niepodległości 1815 – 1918* / pod red. Hanny Markiewiczowej, Iwony Czarneckiej. Warszawa : APS, 1996. S. 216–226.

386. Borowiak T. Tradycyjne i współczesne pojmowanie działalności opiekuńczej wobec małych dzieci. *Zeszyty Naukowe WSHE*. 2014. T. 38. S. 129–139.

387. Borowski R., Wysocki D. Placówki opiekuńczo-wychowawcze. Płock : „Novum”, 2001. 176 s.

388. Borowski W. M. Kurs pedagogiki. Warszawa : Księgarnia Lisowskiej, 1917. 175 s.

389. Bosco H. Don Bosco : Ein Leben für die Jugend. München : Don Bosco Verl., 1961. 243 s.

390. Bozacka M. Opieka interwencyjna nad dzieckiem jako nowe zadanie pomocy społecznej : na przykładzie działalności Pogotowia Opiekuńczego w Rzeszowie. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia*. 2003. Z. 1. S. 265–276.

391. Böhm W. Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart : Kröner, 2005. 759 s.

392. Brągiel J. Oblicza dezintegracji więzi rodzinnych. *Praca – więź – integracja : wyzwania w życiu jednostki i społeczeństwa* : monografia poświęcona pamięci prof. zw. dr. hab. Władysława Jachera. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 2015. T. 2. S. 33–46.

393. Brągiel J. Propozycje zmian w kształceniu studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. *Przygotowanie pedagogów do pracy opiekuńczo-wychowawczej* / red. D. K. Marzec, J. Stochmiałek. Częstochowa : WSP, 1993. S. 71–72.

394. Brągiel J. Wychowanie w rodzinie niepełnej. Opole : WSP, 1990. 182 s.
395. Brennan D. The Politics of Australian Child Care: Philanthropy to Feminism and Beyond. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. 256 p.
396. Breusten M., Hurrelmann K. Abweichendes Verhalten in der Schule: Prozess der Stigmatisierung. München : Juventa-Verlag, 1976. 208 s.
397. Brinkmann W. Erziehung, Schule, Gesellschaft. Bad Heilbrunn/Obb. : Klinkhardt, 1980. 208 s.
398. Buber M. Ich und Du. Heidelberg : Schneider, 1983. 144 s.
399. Bürger S., Rid H. Verantwortung lernen – verantwortlich leben. SOS-Kinderdorf-Forum. SOS-KD. Inter. 2008. № 36. S. 12–13.
400. Bürger U. Heimerziehung. *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung* / Hrsg. V. Birtsch, K. Münstermann, W. Trede. Münster, 2001. S. 632–663.
401. Chłoń M. «Świetlica drugim domem» – przewodnik pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej świetlicy szkolnej. Tarnów : Wydawnictwo SCE, 2007. 92 s.
402. Chmieleńska I. Warszawa szuka swoich dzieci. *Dzieci i Wychowawca*. 1947. № 5. S. 2–9.
403. Chmieleńska I. Wychowanie na podwórku. Warszawa : [s.n], 1966. 95 s.
404. Chodkowska M., Bednarz-Grzybek R. Problemy adaptacji dziecka w okresie międzywojennym. *Biuletyn Historii Wychowania*. 2016. № 34. S. 37–55.
405. Clarke-Stewart A., Allhusen V. What We Know about Childcare. Cambridge : Harvard University Press, 2005. 311 p.
406. Connolly M., Morris K. Understanding Child and Family Welfare: Statutory Responses to Children at Risk. London : Palgrave Macmillan, 2012. 183 p.
407. Cudak H. Metody oraz cele wychowawcze Kazimierza Lisieckiego. *Szkoła Specjalna*. 1982. № 2. S. 105–109.
408. Cudak H. Zaspokojenie potrzeb psychicznych w rodzinie a sieroctwo duchowe dzieci. *Sieroctwo społeczne – przyczyny, objawy, skutki i sposoby jego*

zapobiegania w aktualnej rzeczywistości kraju. Włodawek : Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, 1998. S. 91.

409. Cyrańska E. Dylematy i horyzonty odpowiedzialności opiekuna. *Pedagogia Christiana*. 2001. T. 1. S. 113–119.

410. Czajka B. Problemy usamodzielnianych wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2004. № 7. S. 50–51.

411. Czajkowski K. Pozaszkolna praca opiekuńczo-wychowawcza. Warszawa : Wydawnictwo Zw. CRZZ, 1970. 180 s.

412. Czepil M. Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka i jej recepcja na Ukrainie : historiografia problemu. *Janusz Korczak przyjaciel dzieci : w nurcie rozważań pedagogicznych /* pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Gryzbek, M. Hajkowskiej. Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2015. S. 57–72.

413. Czeredrecka B. Potrzeby psychiczne sierot społecznych. Warszawa : Instytut Wydawnictwa Związków Zawodowych, 1988. 118 s.

414. Czerniachowska R., Kamińska H. Opieka nad małym dzieckiem w środowisku wiejskim na przykładzie ośrodków przedszkolnych. *Pedagogika Społeczna*. 2003. № 1. S. 109–120.

415. Czub M., Appelt K. Wczesna edukacja i opieka nad małym dzieckiem jako wyzwanie dla systemu edukacji. *Studia Edukacyjne*. 2013. № 27. S. 113–127.

416. Dambach K. Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003. 104 s.

417. Danysz A. O wychowaniu. Lwów : Książnica-Atlas, 1903. 339 s.

418. David J. W. Pisma pedagogiczne wybór, oprac., wstęp Ryszard Wroczyński. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, 1961. 191 s.

419. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza. *Pedagogika. – T. 3. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej /* red. nauk. B. Śliwerski. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2006. S. 253–277.

420. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie. Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000. 256 s.

421. Dąbrowski Z. *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. T. 1. 269 s.

422. Dąbrowski Z. *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania przez opiekę*. Toruń : UMK, 1988. 494 s.

423. Dąbrowski Z. Terminologia pedagogiki opiekuńczej. *Pedagogika opiekuńcza: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość* / pod red. Elżbiety Jundziłł i Róży Pawłowskiej. Gdańsk : Harmonia, 2008. S. 423–473.

424. Dąbrowski Z., Kulpiński F. *Pedagogika opiekuńcza: historia, teoria, terminologia*. Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. 207 s.

425. Dąmbrowska-Jablońska I. Świetlica. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2007. T. VI. Su – U. S. 462–467.

426. Dekret o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego 1919 r. // *Dziennik Urz. Min. WRiOP*. 1919. № 2. Poz. 2.

427. Delors J. *Edukacja, jest w niej ukryty skarb : Raport UNESCO*. Warszawa : Stowarzyszenie Oświatowców Polskich; Wydawnictwa UNESCO, 1998. 288 s.

428. Demel M. *Pedagogika zdrowia*. Warszawa : WSiP, 1980. 198 s.

429. Departament Polityki Rodzinnej MRPiPS na podstawie sprawozdań MPiPS-03.

430. Deptuła M. *Odrzucenie rówieśnicze : profilaktyka i terapia*. Warszawa : PWN, 2013. 453 s.

431. Deptuła M. Piętno samotnego dzieciństwa : przywiązanie i praktyki rodzicielskie jako przyczyny odrzucenia dziecka przez rówieśników. *Chowanna* (Kraków). 2010. T. 1. S. 95–105.

432. *Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis* / Hrsg. Franz Prüss. Weinheim : Juventa-Verl., 2009. 400 p.

433. Dolata E. Markiewicz Stanisław (1839-1911). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa : Żak, 2004. T. III. M – O. S. 80–82.

434. Domżał U. Opieka państwa i organizacji pozarządowych nad dzieckiem w latach 1919-1939. Łódź : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, 2009. 140 s.
435. Dyduś L. Opieka publiczno-prawna nad dzieckiem w Polsce. Lwów : nakł. autora, 1938. 219 s.
436. Działania w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych przez instytucje, organizacje pozarządowe w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych : praca zbiorowa / pod red. Mariana Rosińskiego. Szczecin : Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol Dmochowski, 2012. 65 s.
437. Dziennik Praw Państwa Polskiego. Warszawa, 1918–1919.
438. Dziennik Urzędowy C. K. Rady Szkolnej Krajowej w Galicji. Lwów, 1927. 16 s.
439. Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, 1932. 168 s.
440. Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Warszawa : PWN, 1989. 445 s.
441. Edukacja równoległa w polskim systemie oświatowym : praca zbiorowa. T. 1–2 / pod red. Edmunda Trempały. Bydgoszcz : WSP, 1985. S. 150–156.
442. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003-2008. T. 1–7.
443. Encyklopedia wychowania / red. Stanisław Łempicki. T. 1. Wychowanie. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1937. 522 s.; T. 2. Nauczanie. 780 s.; T. 3. Organizacja wychowania publicznego młodzieży. 1939. 768 s.
444. Encyklopedia wychowawcza / pod red. Jana T. Lubomirskiego. Warszawa : Gebethner i Wolff, 1912. T. 8. 276 s.
445. Erziehung in Pflegefamilien / Hrsg. U. Gintzel. Münster : Votum-Verlag, 1996. 248 s.
446. Europejska Konwencja o przysposobieniu dzieci sporządzona w Strasburgu dnia 24 kwietnia 1967 r. *Dziennik Ustaw*. 1999. № 99. Poz. 1157.

447. Falkowska M. Geneza, rozwój i funkcja pedagogiczna technik wychowawczych Janusza Korczaka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1985. № 8. S. 395–399.
448. Falkowska M. Janusz Korczak – wychowawca dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1972. № 9. S. 344–349.
449. Falkowska M. Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka. Warszawa : [B. w.], 1989. 416 s.
450. Falkowska M. O korzystaniu z dorobku pedagogicznego A. Makarenki i J. Korczaka. *Dom Dziecka*. 1960. № 3. S. 308–316.
451. Falkowska M. Wychowanie przez pracę. *Nowa Szkoła*. 1961. № 1. S. 27–30.
452. Filipczuk H. Dziecko w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1988. 233 s.
453. Filipczuk H. O pracy psychologa w pogotowiu opiekuńczym. *Psychologia wychowawcza*. 1959. T 2. № 3. S. 104–110.
454. Filipczuk H. Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1981. 310 s.
455. Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej / pod red. J. Brągiel. Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2005. 239 s.
456. Formy pomocy Centrum Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych «Parkowa». URL: <http://parkowa12.krakow.pl/komu-pomagamy/>
457. Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej / pod red. Józefy Brągiel i Sylwii Badory. Częstochowa : WSP, 1997. 432 s.
458. Frankfurt H. G. Taking ourselves seriously and getting it right. Stanford : Stanford University Press, 2006. 119 p.
459. Frączek Z. Świetlica szkolna jako placówka opiekuńczo-wychowawcza. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2008. R. 48. № 8. S. 48–51.
460. Freigang W., Wolf K. Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts. Weinheim : Juventa, 2001. 192 s.

461. Funkcja wychowawcza pracy socjalnej : zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej / red. Aleksander Kamiński. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich – PAN, 1968. 234 s.
462. Gaj J., Hądzelek K. Dzieje kultury fizycznej w Polsce w XIX i XX wieku : koncepcje, uwarunkowania i efekty instytucjonalnej działalności. Poznań : AWF, 1991. 392 s.
463. Gajewska G. Opiekun-wychowawca w opinii studentów i literaturze. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1999. № 2. S. 36–39.
464. Gajewska G. Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki. Zielona Góra : Gaja, 2009. 300 s.
465. Gajewska G. Transmisja międzypokoleniowa domu w pieczy zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2016. № 10. S. 3–11.
466. Gajewska G., Szczesna A., Rewińska E. Teoretyczno-metodyczne podstawy warsztatu wychowawcy kolonii : Scenariusz zajęć wychowawczych. Programy kolonii, półkolonii, obozów i biwaków. Zielona Góra : GAJA, 2008. 199 s.
467. Galicja i jej Dziedzictwo : Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii. T. 9. / Red. C. Majorek, J. Potoczny. Rzeszów : Wydawnictwo WSP, 1997. 192 s.
468. Gąsior H. Pedagogika społeczna – jej teoretyczna i utylitarna aktualność. *Chowanna* (Kraków). 1995. T. 2. S. 88–100.
469. Gdańskie Pogotowie Opiekuńcze. URL: <http://www.pogotowieopiekuncze.gda.pl/>
470. Gebhard U. Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Wiesbaden : VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 316 s.
471. Gesetz für Jugendwohlfahrt vom 11 August 1961. *Bundesgesetzblatt*. 1961. № 64. 16.08.1961. 15 s.
472. Głowacka B. Opieka, profilaktyka, resocjalizacja. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 10. S. 433–439.

473. Gmeiner H. Humanität und Fortschritt. *Das blau Auto*. Innsbruck, München : SOS-KD. Verl., 1988. S. 2 – 3.
474. Godawa J. Opiekun dziecięcy. Lublin : Fundacja VCC. 2014. 148 s.
475. Golczyńska-Grondas A. Wychowało nas państwo. Rzec o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Kraków : NOMOS, 2014. 333 s.
476. Grzegorzewska M. Listy do młodego nauczyciela. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1957. 56 s.
477. Grzegorzewska M. Pedagogika specjalna: skrypt wykładów. Warszawa, 1964. 130 s.
478. Gumkowski J. Młodzież polska podczas okupacji 1939-1945. Warszawa : Iskra, 1966. 148 s.
479. Hajduk B. Pomoc. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. IV.P. S. 623–630.
480. Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa / Hrsg. H. Colla. Neuwied : R. Ernst, 1999. 1154 s.
481. Handbuch zur Sozialpädagogik. Sozialarbeit / Hrsg. Hans Eyferth, Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch. Neuwied, 1987. 1400 s.
482. Hayden C., Goddard J., Gorin S., Van der Spek N. State Child Care: Looking After Children? London&Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 1999. 224 p.
483. Heckel H. Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied am Rhein : Luchterhand, 1967. 255 s.
484. Hessen S. Podstawy pedagogiki / Przekł. Adam Zieleńczyk; wybór i oprac. Wincenty Okoń / Sergiusz Hessen. Warszawa : Żak, 1997. 438 s.
485. Heuss Th. Friedrich Naumann. Der Mann, Das Werk, Die Zeit. Stuttgart : Tübingen Wunderlich, 1949. 751 s.
486. Historia Centrum Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych «Parkowa». URL: <http://parkowa12.krakow.pl/o-nas/historia/>

487. Historia wychowania. Słownik biograficzny / red. A. Gąsiorowski. Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. 180 s.
488. Hutchinson J. R., Sudia C. E. Failed Child Welfare Policy: Family Preservation and the Orphaning of Child Welfare. Lanham, MD : University Press of America, 2002. 168 p.
489. Informacja Rady Ministrów o realizacji w roku 2015 Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 575.
490. Instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej dla zamkniętych zakładów opiekuńczych dla dzieci i młodzieży normalnej. Warszawa, 1925. 36 s.
491. Instrukcja Ministra Zdrowia 51/58 w sprawie tymczasowych zasad umieszczania małych dzieci w rodzinach opiekuńczych. *Dziennik Urzędowy Ministra Zdrowia*. 1958. № 19. Poz. 91.
492. Instytucjonalna piecza zastępcza w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie we Wrocławiu. URL: // <http://www.pcpr.wroclaw.pl/piecza-zastepcza/instytucjonalna>
493. Instytucjonalna pomoc dziecku i rodzinie : diagnozy i propozycje : praca zbiorowa / pod red. Ireny Lepalczyk i Ewy Marynowicz-Hetki. Wrocław Łódź [etc.] : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1988. 167 s.
494. International Handbook of Child Care Policies and Programs / Ed. Moncrieff Cochran. Westport, Conn. u.a. : Greenwood Press, 1993. 712 p.
495. Iwanicki M. Społeczna działalność pozaszkolna nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939. Olsztyn : Wydawnictwo WSP, 1984. 427 s.
496. Izdebska H. Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, 1967. 176 s.
497. Izdebska H. Przyczyny konfliktów w rodzinie. Warszawa : Instytut Wydawniczy CRZZ Centralnej Rady Związków Zawodowych, 1979. 204 s.
498. Izdebska J. Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Białystok : Trans Humana, 2000. 254 s.

499. Jagieła J. Socjoterapia w szkole : krótki poradnik psychologiczny. Kraków : Wydawnictwo Rubikon, 2007. 207 s.
500. Jakubowski M. Korczak o postawie wychowawcy. *Wychowanie*. 1961. № 6. S. 17.
501. Jakubowski M. Podstawowe pojęcia, przedmiot i zadania pedagogiki opiekuńczej. *Pedagogika opiekuńcza* : materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa, 1977. S. 21.
502. Jakubowski M. Zagadnienia samowychowawczej aktywności w ujęciu Janusza Korczaka. *Psychologia Wychowawcza*. 1961. S. 379–382.
503. Jamrożek M. Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze. Kielce : Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, 2005. 166 s.
504. Jamrożek M. Rodzina zastępcza – przeobrażenia i stan badań. *Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne*. 1996. T. 11. S. 57–72.
505. Jamrożek M. Rozwój rodziny zastępczej jako formy opieki nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1983. № 10. S. 461.
506. Jamrożek M., Matyjas B. Rodzina zastępcza. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2006. T. V. R – St. S. 386–389.
507. Jan Paweł II. Dialogi z młodzieżą. Przemówienia, rozważania, homillie. 1979-2004. Gdańsk : Gdański Dom Wydawniczy. Wydawnictwo DJ, 2005. 256 s.
508. Jan Paweł II. Encyklopedia nauczania moralnego / pod red. ks. prof. dr hab. Janusza Nagórnego, ks. dr hab. Krzysztofa Jeżyny. Radom : Polskie Wyd. Encyklopedyczne, 2005. 636 s.
509. Jan Paweł II. Pamięć i tożsamość. Rozmowy na przełomie tysiącleci. Kraków : Wyd. Znak, 2005. 182 s.
510. Janowski A. Poznawanie uczniów. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej. IV wyd. Warszawa : Fraszka edukacyjna, 1991. 175 s.
511. Janusz Korczak przyjaciel dzieci: w nurcie rozważań pedagogicznych / pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowskiej. Lublin : UMCS, 2015. 254 s.

512. Jarosz E. Jakość dzieciństwa w Polsce: diagnoza krytyczna i rekomendacje. *Pedagogika Społeczna*. 2014. № 1. S. 13–32.
513. Jarosz I. Profilaktyczno-terapeutyczna opieka nad dzieckiem z klas początkowych w świetlicy terapeutycznej. *Życie Szkoły*. 2000. № 9. S. 547–551.
514. Jaworski M. Janusz Korczak. Warszawa : Interpress, 1977. 207 s.
515. Jednodniówka jubileuszowa. 1877-1937 : praca zbiorowa. Warszawa : [B.w.], 1937. 63 s.
516. Jeżewski K. Gniazda Sieroce i jaka jest różnica między wychowawczym systemem gniazd a pokrewnymi systemami dobroczynnego wychowania. Warszawa : Druk. «Gazety Rolniczej», 1910. 16 s.
517. Jeżewski K. W sprawie zorganizowania krajowej opieki nad dziećmi w Galicyi : szkic projektu. Lwów : Nakł. autora, 1908. 18 s.
518. Jeżewski K. Wieś i Dwór. Warszawa, 1918. S. 7.
519. Jeżewski K. Wioski i Gniazda Kościuszkowskie. *Opieka nad Dzieckiem*. 1926. № 4–5. S. 222–231.
520. Jeżewski K. Wioski i Gniazda Kościuszkowskie. Gospodarczy i społeczno-wychowawczy program działalności Towarzystwa Wiosek Kościuszkowskich. Warszawa : Druk «Polska Zjednoczona», 1936. 64 s.
521. Jeżewski K. Wzorowe fermy włościańskie, czyli Program działalności Towarzystwa Gniazd Sierocych. Lwów : Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1910. 28 s.
522. Joachimowska M. Rodzicielstwo zastępcze: idea, problemy, analizy, kompetencje. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2008. 213 s.
523. Jordan H. O zabawach młodzieży – odczyt. *Przewodnik Higieniczny*. 1891. № 2. S. 35–36.
524. Jundziłł I. Sytuacja dziecka osieroconego a zadania w zakresie opiekuńczo-wychowawczym. *Studia pedagogiczne* / red. E. Trempała. 1992. T. LVIII. S. 100–102.

525. Jundził I. W sprawie profilaktyki i kompensacji sieroctwa dziecięcego. *Ruch Pedagogiczny*. 1991. № 1/2. S. 132–142.
526. Jundził I. Zarys pedagogiki opiekuńczej. Gdańsk : UG, 1975. 196 s.
527. Jundził I. Zarys pedagogiki opiekuńczej. Gdańsk : UG, 1984. 261 s.
528. Jurczak A. Sposoby organizacji aktywności ruchowej w czasie wolnym: młodzież, instytucje, bariery. Ostrowiec Świętokrzyski : Stowarzyszenie «Nauka Edukacja Rozwój», 2010. 84 s.
529. Jusiak R. Opiekun-wychowawca. *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań* / red. Andrzej Łuczyński, Ilona Gumińska-Sagan. Lublin : KUL, 2016. S. 141–156.
530. Kaczor A. Funkcjonowanie dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze świetlicy szkolnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*. T. 66. 2013. S. 229–241.
531. Kaczor A. Kim jest świetliczanin? *Nauczyciel i Szkoła*. 2015. № 2. S. 319–338.
532. Kaczor A. Portret świetliczanina. *Wychowawca*. 2014. № 11. S. 5–9.
533. Kalinowska-Witek B. Przemiany w systemie opieki nad dzieckiem w Polsce (1988-2009). *Опіка і виховання дітей: історія і сучасність* / за ред. М. Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. С. 118–126.
534. Kalus A. Funkcjonowanie systemu rodziny adopcyjnej : analiza psychologiczna. Opole : Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2009. 260 s.
535. Kałużniak D. Geneza opieki nad dzieckiem i higiena wychowawcza na przełomie XIX i XX wieku. *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*. 2006. T. 12. S. 67–73.
536. Kamińska A. Odnalezieni: prawdziwe historie adoptowanych. Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2010. 322 s.
537. Kamińska U. Społeczna percepcja wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 5. S. 16–22.

538. Kamińska U. Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 2002. 123 s.
539. Kamińska-Juckiewicz M. Teoretyczne i praktyczne problemy wychowania opiekuńczego w szkole. *Nowa Szkoła*. R. 66. № 2. 2010. S. 21–28.
540. Kamiński A. Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1960. 190 s.
541. Kamiński A. Funkcje pedagogiki społecznej: praca socjalna i kulturalna. Warszawa : PWN, 1980. 425 s.
542. Kamiński A. Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1948. 288 s.
543. Kamiński A. Podstawowe pojęcia pedagogiki społecznej w pracy socjalnej. Warszawa : Instytut Wydawniczy CRZZ, 1976. 82 s.
544. Kamiński A. Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza. Warszawa : Zakład Wydawnictw Centrali Rolniczej Spółdzielni, 1967. 189 s.
545. Kamiński A. Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne. *Ruch Prawniczy i Ekonomiczny*. 1974. № 4. S. 15–28.
546. Kappeler M. Fürsorge- und Heimerziehung – Skandalisierung und Reformfolgen. *Heimatlos* / Hrsg. H. Schreiber. Innsbruck : BKR, 2009. S. 135–154.
547. Karpenko O. Development of childcare in the pedagogical theory and practice of Germany (19th – early 20th centuries). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska : sectio J – Paedagogia-Psychologia*. Lublin : Polonia, 2016. Vol. XXIX. № 2. S. 99–109.
548. Karpenko O. Educator in mentor guardianship-educational institutons of Poland (theoretical context). *Around the care and upbringing of pedagogical reflection* / red. work collection edited by Oresta Karpenko, Teresa Parczewska. Drohobych : Publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2015. S. 30–39.

549. Karpenko O. Idea opieki i wychowania dzieci sierocych w polskiej i ukraińskiej myśli pedagogicznej – próba syntezy. *Pedagogika Rodziny*. 2017. № 7(2). P. 99–113.

550. Karpenko O. Kaminski's (1903-1978) views on custodial pedagogy. Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine : Conference Proceedings of International scientific and practical conference, May 5-6, 2017. Sandomierz : Humanities and Natural Sciences University in Sandomierz, 2017. S. 12–14.

551. Karpenko O. Model opiekuna-wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Janusza Korczaka oraz Hermana Gmeina. *Janusz Korczak przyjaciel dzieci : w nurcie rozważań pedagogicznych* / Pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowskiej. Lublin : UMCS, 2015. S. 219–233.

552. Karpenko O. Social determinants of childcare in Poland in 1991-2014. *Pedagogika Rodziny*. 2015. № 5 (2). P. 53–61.

553. Karpenko O. Social orphanhood in Ukraine: modern challenges. *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne. Rodzina wieloproblemowa : monografia*. 2017. T. XXVI – XXVII. S. 143–165.

554. Karpenko O. Sztuka wychowania w kontekście pedagogiki humanistycznej Wasyla Suchomlińskiego. *Life and heart devoted to children : Yanush Korchak (1878-1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918 – 1970) are unforgettable* / Ed. M. Chepil, O. Karpenko, V. Petryk. Warszaw : DUX, 2017. S. 89–96.

555. Karpenko O. Training of future teachers to educational work with children. *Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges* / Research work collection edited by Maria Chepil, Oresta Karpenko, Joanna Konaszewska. Lublin : UMCS, 2014. S. 153–159.

556. Karpenko O. Wychowanie dzieci-sierot w teorii i praktyce pedagogicznej Ukrainy. *Wychowanie dzieci i młodzieży w społeczeństwie demokratycznym (na przykładzie Polski i Ukrainy)* : praca zbiorowa / pod red. M. Chepil, W. Petryk, M.A. Stradowski. Warszawa : DUX, 2013. S. 15–31.

557. Karpowicz S. *Ideały i metoda wychowania współczesnego*. Warszawa : J. Mortkowicz : Centnerszwer, 1907. 63 s.

558. Kasprzak M. Wychowawca świetlicowy, pedagog cienia? *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec zmian społeczno-kulturowych* / pod red. Wiesławy Leżańskiej i Aleksandry Feliniak. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2016. S. 171–180.

559. Kazimierz Jeżewski – myśl i dzieło : materiały z Symposium poświęcone 100-leciu urodzin Kazimierza Jeżewskiego (Jędrzejów, 30.XI - 1.XII.1977 r.). Kielce : Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. J. Kochanowskiego, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Kielcach, 1980. 166 s.

560. Kazimierz Jeżewski (system wychowawczy) : materiały z Sesji Pedagogicznej 19.02.1968 r. Warszawa : Państwowy Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1968. 334 s.

561. Kelm A. Babicki Józef Czesław (1880-1952). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. 1. A – F. S. 272–273.

562. Kelm A. *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. Warszawa : PZWS, 1968. 194 s.

563. Kelm A. *Formy opieki nad dzieckiem w Polsce Ludowej*. Warszawa : WSiP, 1983. 286 s.

564. Kelm A. Lisiecki Kazimierz. *Słownik biograficzny pracowników społecznych. Opieka i pomoc społeczna* / pod red. M. Gładkowskiej. Warszawa, 1993. T. 1. S. 95.

565. Kelm A. O ciągłości i zmianach w opiece nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2008. № 3. S. 23–30.

566. Kelm A. Ocena sytuacji i propozycje reform w dziedzinie opieki nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 1. S. 1–11.

567. Kelm A. *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w Polsce Ludowej*. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1964. № 3. S. 21–25.

568. Kelm A. Podstawy teoretyczne działalności opiekuńczo-wychowawczej. Kalisz : CDN, 1978. 24 s.
569. Kelm A. Rodzinne domy dziecka – kontynuacja idei Kazimierza Jeżewskiego. *Młodzież. Kultura. Wieś*. 1983. Z. 1. S. 155–161.
570. Kelm A. Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : Żak, 2000. 236 s.
571. Kępski C. Dziecko sieroce i opieka nad nim w Polsce w okresie międzywojennym. Lublin : UMCS, 1991. 230 s.
572. Kępski Cz. Idea miłosierdzia a dobroczynność i opieka. Lublin : UMCS, 2003. 145 s.
573. Kępski Cz. Rodzina w Polsce w okresie transformacji ustrojowej a przemiany ekonomiczne i społeczne : (wybrane problemy). *Pedagogika Rodziny*. 2008. № 1. S. 25–45.
574. Kępski Cz. Rodziny zastępcze w województwie lubelskim. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1985. № 2. S. 77–82.
575. Kieszkowska I. Wioska w opinii matek. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1999. № 9. S. 15–19.
576. Kindler H. Developing Evidence-Based Child Protection Practice: A View From Germany. *Social Work Practice*. July 2008. Vol. 18. No. 4. P. 319–324.
577. Klawe W. Arbeit mit Jugendlichen, Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit. München, Weinheim : Juventa, 2005. 224 s.
578. Klawe W., Bräuer W. Zwischen Alltag und Alaska-Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfe zur Erziehung. Weinheim : Juventa, 1998. 208 s.
579. Klein A. G. Debate Over Child Care, 1969-1990: A Sociohistorical Analysis. Albany : State University of New York Press, 1992. 451 p.
580. Klimek L. Wychowawca «dobry» i wychowawca «zły» w opinii wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2011. № 2. S. 17–21.
581. Kmita D. Rozwój świetlic szkolnych. *Wychowawca*. 2007. № 3. S. 5–7.

582. Kmita D. Świetlica szkolna nadal szansą do wykorzystania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2003. № 10. S. 41–45.
583. Kodeks rodzinny i opiekuńczy. IV wyd. Tytuł II «Opieka i kuratela». Warszawa, 1973. 50 s.
584. Kohlberg L. Essays on Moral Development. *The Philosophy of Moral Development*. – San Francisco, CA : Harper & Row, 1981. Vol. I. 127 p.
585. Kolankiewicz M. Charakterystyka rodzin zastępczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2007. № 10. S. 17–23.
586. Kolankiewicz M. Ciągłość i zmiana w opiece nad dziećmi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2001. № 9. S. 6–14.
587. Kolankiewicz M. Dzieci cudzoziemskie w Domu im. Księdza Baudouina. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2003. № 1. S. 21–25.
588. Kolankiewicz M. Dziecko w sytuacji rozłąki z rodzicami. *Pedagogika Społeczna*. 2008. № 3 (29). S. 29–31.
589. Kolankiewicz M. Kim są sieroty społeczne? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1993. № 8. S. 342–343.
590. Kolankiewicz M. Małe dzieci w zmieniającym się systemie opieki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2005. № 2. S. 3–13.
591. Kolankiewicz M. Pogotowie opiekuńcze – nowa forma opieki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1994. № 9. S. 13–15.
592. Kolankiewicz M. Porzuceni i powierzeni trosce. Dom Małych Dzieci. Katowice : Śląsk, 2002. 247 s.
593. Kolankiewicz M. Wspierajmy rodzinę. *Głos Nauczycielski*. 2012. № 1. S. 12.
594. Kolankiewicz M. Z tradycji rodzin zastępczych. Cz.1. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2008. № 1. S. 36–44.
595. Kolankiewicz M. Zapiski o instytucjonalnej opiece nad dziećmi. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka*. 2006. № 17. S. 6–35.
596. Kolankiewicz M. Zmiany w systemie opieki nad dziećmi. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 7. S. 6–18.

597. Kolankiewicz M., Ozygała I. Program grupowego przygotowania rodzin zastępczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1995. № 8. S. 23–27.

598. Kolankiewicz M., Poncyliusz M. Młodzi dorośli opuszczający placówki opiekuńczo-wychowawcze i rodziny zastępcze. Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 2016. 139 s.

599. Kolonie letnie. *Bluszcz*. 1885. № 18.

600. Kołak W. Kazimierz Lisiecki – «Dziadek» 1902-1976 : opiekun dzieci ulicy. *Przyjaciel Dziecka*. 1999. № 10/12. S. 23–24.

601. Kołak W. Kazimierz Lisiecki – «Dziadek». *Opieka i pomoc społeczna w poglądach pedagogów XX wieku* / pod red. A. Datty-Jakubowskiej. Częstochowa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 2002. S. 152–174.

602. Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Warszawa : PWN, 1973. 480 s.

603. Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach. *Wiadomości Historyczne* : czasopismo dla nauczycieli. 1991. T. 34. № 5. S. 279–286.

604. Konstytucja PRL. Obwieszczenie Przewodniczącego Rady Państwa z dnia 16 lutego 1976 r. *Dziennik Ustaw*. № 7. Poz. 36.

605. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r. *Dziennik Ustaw*. 1997. № 78. Poz. 483.

606. Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. *Dziennik Ustaw*. 1991. № 120. Poz. 526.

607. Koralewski K. Opieka społeczna : (dobroczynność publiczna). Warszawa : Nakł. Księgarni F. Hoesicka, 1918. 206 s.

608. Korczak J. Dzieło. T. 3. Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912). Warszawa : Oficyna Wydawnicza Latona, 1994. 532 s.

609. Korczak J. Dzieło. T. 8. Król Maciuś Pierwszy. Król Maciuś na wyspie bezludnej. Warszawa : Oficyna Wydawnicza Latona, 1992. 623 s.

610. Korczak J. Jak kochać dziecko. Warszawa : Wyd. Jacek Santorski, 2004. 178 s.
611. Korczak J. Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku. Warszawa : Oficyna Wydawnicza Latona, 1993. 565 s.
612. Korczak J. Pisma wybrane. T. 2. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1978. 319 s.
613. Kornilowicz K. Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych : Wybór pism. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976. 157 s.
614. Korpała J. Świetlice: uwagi o pracy świetlicowej. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1946. 55 s.
615. Kosmalska B. Początki organizowania opieki nad dzieckiem w Europie i Polsce. *Zeszyty Naukowe Gdańskiej Szkoły Wyższej*. № 13. 2013. S. 325–338.
616. Kosyrz Z. Osobowość wychowawcy. Warszawa : Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1992. 278 s.
617. Kot S. Historia wychowania. T. II. Warszawa : Żak, 1995. 378 s.
618. Kotlarska-Michalska A. Role rodzinne a więzi w rodzinie: więziotwórczy charakter ról rodzinnych. *Role rodzinne: między przystosowaniem a kreacją* / red. nauk. Iwona Przybył i Aldona Żurek. Poznań : UAM, 2016. S. 49–61.
619. Kotarbiński T. Medytacje o życiu godziwym. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1967. 201 s.
620. Kowalewski F. Sytuacje szkolne uczniów jako przedmiot badań pedagogiki opiekuńczej. *Neodidagmata*. 1992. № 21. P. 33–45.
621. Kowalski W. Odstępstwa od idei Hermanna Gmeinerja – twórcy wiosek dziecięcych SOS. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 2010. T. 29. S. 280–288.
622. Kowalski W. Wioski Dziecięce SOS w opinii usamodzielnionych wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2004. № 10. S. 19–22.
623. Kowalski W. Wioski Dziecięce SOS w świecie i w Polsce 1949-1999. Kraśnik : Wydawnictwo Mad Graf, 1999. 276 s.

624. Kowalski W. Zmiany w funkcjonowaniu wiosek dziecięcych SOS. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2006. № 6. S. 31–35.
625. Kozak S. Sieroctwo społeczne : psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka. Warszawa : PWN, 1986. 338 s.
626. Kozdrowicz E. Dzieci ulicy : alternatywne rozwiązania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2000. № 7. S. 58–60.
627. Kromolicka B. Świetlica środowiskowa. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2007. T. VI. Su – U. S. 467–476.
628. Krupiński A. Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem. Warszawa : WSiP, 1990. 199 s.
629. Krupiński A. Rys historyczny pogotowia opiekuńczego. *Praca wychowawcza w pogotowiu opiekuńczym* / red. S. Nowaczyk-Kunkiewicz, F. Kulpiński. Warszawa : IKN, 1989. S. 14–19.
630. Krupiński A. Wybrane problemy pracy pogotowia opiekuńczego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1990. № 7. S. 257–259.
631. Kubiak A. Placówki wsparcia dziennego: świetlice środowiskowe, ogniska wychowawcze, kluby, oraz inne ośrodki – działające na rzecz dzieci, młodzieży i rodziców w województwie łódzkim: informator pomocy środowiskowej. Łódź : Stowarzyszenie MONAR, 2012. 136 s.
632. Kucha R. Hermann Gmeiner (1919-1986) : the greatest foster father for more than 2000 SOS children's village projects and facilities. *Pedagogika Rodziny*. 2012. № 2. S. 17–29.
633. Kuchcińska M. Działalność placówek wspomagających rozwój dzieci i młodzieży. Bydgoszcz : Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1989. 299 s.
634. Kuchcińska M. Metoda zadaniowa w wychowaniu. Bydgoszcz : WSP, 1988. 229 s.
635. Kuciapiński M. Pozaszkolne instytucje kulturalne wsparciem dla rodziny w sferze rozwijania aktywności muzycznej dzieci i młodzieży szkolnej. *Pedagogika Rodziny*. 2012. R. 2. № 3. S. 39–52.

636. Kuhlmann C. So erzieht man keinen Menschen. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. 208 s.

637. Kuhlmann C., Schrappner Ch. Geschichte der Erziehungshilfe von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. *Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung* / (Hrsg.) V. Birtsch, K. Münstermann, W. Trede. Münster, 2001. S. 282–328.

638. Kulbaka J. Szlakiem myśli pedagogicznych Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego i Janusza Korczaka. Krasnystaw : Wydawnictwo Poliana, 2013. 144 s.

639. Kulpiński F. Józef Czesław Babicki. Życie, działalność, dorobek pedagogiczny. Lublin : UMCS, 1986. 286 s.

640. Kulpiński F. System opieki nad dzieckiem w Polsce : (stan, potrzeby i sposoby pomocy). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 1995/1996. T. 17. S. 233–244.

641. Kulpiński F., Kalinowska-Witek B. Zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży – ich przyczyny, przejawy i konsekwencje. *Zarządzanie i Edukacja* : dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego, 2001. № 6. S. 75–99.

642. Kupisiewicz Cz. Przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1962. № 3. S. 156.

643. Kurowska A. Zmiana dostępu do opieki nad dzieckiem w wieku poniżej trzech lat w polskich gminach przed wejściem w życie ustawy «żłobkowej» i po jej wdrożeniu. *Problemy Polityki Społecznej : studia i dyskusje*. 2015. № 3. S. 138–139.

644. Kusio U. Rodzina zastępcza jako środowisko wychowawcze : studium socjologiczne na przykładzie Lublina. Lublin : UMCS, 1998. 191 s.

645. Kuzańska-Obrączkowska M. Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci 1919-1939 / M. Kuzańska-Obrączkowska. Wrocław, 1966. 112 s.

646. Kuźma J. Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce / red. nauk. Józef Kuźma. Kraków : Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2007. 152 s.

647. Kuźma J. Reforma systemu edukacji szkolnej w świetle teorii i praktyki: moje opinie i propozycje. *Nowa Szkoła*. 2016. № 9. S. 22–29.
648. Kwaśniak D. Sekty w szkole. *Wychowawca*. 2001. № 6. S. 20–21.
649. Kwiatkowski S. Rozwój kompetencji zawodowych w procesie pracy. *Szkoła, Zawód, Praca*. № 12. 2016. S. 13–24.
650. Kwiecień M. Rodziny zastępcze – rodziny nadziei. Warszawa : Wydawnictwo Księży Marianów, 2003. 135 s.
651. Lafferty R. The Guardianship of Best Interests: Institutional Care for the Children of the Poor in Halifax (1850-1960). McGill-Queen's Press. MQUP, 2013. 373 p.
652. Leś E. Kilka słów o historii organizacji pozarządowych. *Miejsce dla każdego* / red. Anna Kunicka. Warszawa, 1996. S. 20–26.
653. Leśniak M. Jednostka, społeczeństwo, dewiacja. *Labirynty współczesnego społeczeństwa* / Pod red. K. Czekał, K. Gorlach, M. Lesniak. Katowice : Biblioteka Pracownika Socjalnego, 1998. S. 102–116.
654. Letnia Szkoła Magii. URL: http://koloniena5.pl/static_pages/14 (дата звернення: 11.08.2017).
655. Lewandowska M. Czy placówka opiekuńczo-wychowawcza może przygotować swoich wychowanków do samodzielności? *Wychowanie na co dzień*. 2004. № 6. S. 25–26.
656. Lewin A. Korczak znany i nieznany. Warszawa : WSiP, 1999. 547 s.
657. Lewin A. Ludzie czynu pedagogicznego: Korczak, Makarenko, Freinet. *Oświata i Wychowanie*. 1982. № 1. S. 60–62.
658. Lewin A. Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka : Nowe źródła. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1983. 393 s.
659. Lewin A. Nowoczesny system wychowania a spuścizna pedagogów-nowatorów – J. Korczaka, A. Makarenki, C. Freineta. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1997. № 4. S. 47–55.
660. Liebau M. Tagebuch einer Abhängigkeit. Linz : Grosser, 1995. 98 s.

661. Lietz H. Die deutschen Landerziehungsheime : Gedanken und Bilder. Leipzig : Vogtlandes Verlag, 1910. 148 s.
662. Life and heart devoted to children : Yanush Korczak (1878-1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918-1970) are unforgettable / Ed. M. Chepil, O. Karpenko, V. Petryk. Warszaw : DUX Sp.Z.o.o., 2017. 250 p.
663. Lisiecki Kazimierz «Dziadek». *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. 2. G – Ł. S. 1079–1081.
664. Lisowska B. Zielona szkoła inaczej. Kraków : Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1998. 155 s.
665. Lisowska A., Grunwald W. Trudna rola wychowawcy w domu dziecka. *Edukacja i Dialog*. 2005. № 6. S. 60–64.
666. Luberadзка-Gruca J. Spojrzenie na realizację ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2016. № 7. S. 25–29.
667. Luberadзка-Gruca J. Wspieranie rodziny i pieczy zastępcza w świetle nowej ustawy. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2011. № 10. S. 11–19.
668. Łobocki M. Kontrowersje wokół pracy wychowawczej nauczycieli. *Życie Szkoły*. 1994. № 10. S. 579–584.
669. Łobocki M. O SOS Wioskach Dziecięcych. Kraków : Impuls, 2011. 140 s.
670. Łobocki M. O wychowaniu dziewcząt w rodzinie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 6. S. 9–15.
671. Łobocki M. Wioski dziecięce SOS w minionym półwieczu. *Zarządzanie i Edukacja*. 2001. № 2. S. 55–73.
672. Łobocki M. Wkład Janiny Maciaszkowej w rozwój pedagogiki opiekuńczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 7. S. 292–295.
673. Łobocki M. Wychowanie w Wioskach Dziecięcych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2000. № 3. S. 16–19.
674. Łobocki M. Zarys koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*. 1986. № 1. S. 5–13.

675. Łopatkowa M. *Pedagogika serca*. Warszawa : WSiP, 1992. 225 s.
676. Łopatkowa M. Stan i możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka w świetle obowiązujących przepisów prawnych. *Polityka opiekuńcza PRL w świetle Deklaracji Praw Dziecka* / red. J. Bińczyska. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 1981. S. 63–70.
677. Łożańska T. Kolonie letnie początkiem leczenia profilaktycznego dzieci w Rymanowie Zdroju. *Rocznik Rymanowa Zdroju*. 1998. S. 71–75.
678. Maciarz A. Cechy rodzin dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1992. № 8. S. 338–340.
679. Maciarz A. Istota opieki w kontekście społecznych przemian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2000. № 2. S. 3–4.
680. Maciarz A. Możliwości kompensacji sieroctwa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1999. № 4. S. 17–19.
681. Maciarz A. Sieroctwo duchowe dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 6. S. 242–244.
682. Maciarz A. Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo : książka dla nauczycieli, wychowawców i rodziców. Warszawa : Żak, 2009. 166 s.
683. Maciarz A. Więzy emocjonalne w rodzinach osieroconych duchowo. *Problemy Rodziny*. 1992. № 6. S. 15–17.
684. Maciaszkowa J. Nagroda i kara w wychowaniu dziecka. Warszawa : Instytut Wydawniczy CRZZ, 1975. 69 s.
685. Maciaszkowa J. O współżyciu w rodzinie. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1980. 133 s.
686. Maciaszkowa J. Opieka i wychowanie: różnice i podobieństwa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1983. № 5. S. 196–207.
687. Maciaszkowa J. Pedagogika opiekuńcza. *Encyklopedia pedagogiczna* / red. W. Pomykało. Warszawa : Fundacja Innowacja, 1993. S. 552–558.
688. Maciaszkowa J. Pedagogika opiekuńcza. Pojęcia, przedmiot, zakres. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1989. № 2. S. 32.

689. Maciaszkowa J. Problemy opieki nad dzieckiem w czterdziestoleciu PRL. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1984. № 7. S. 299–310.
690. Maciaszkowa J. W poszukiwaniu modelu kształcenia pracowników opieki nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1986. № 9–10. S. 239–245.
691. Maciaszkowa J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : WSiP, 1990. 187 s.
692. Maciołek B. Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlic. Liście wielkiego drzewa życia. Rzeszów : Fosze, 2007. 166 s.
693. Maksymowicz A. Organizacja i metodyka pracy wychowawczej w szkole (wybrane zagadnienia). Olsztyn : WSP, 1979. 176 s.
694. Marczeńska E. Pomoc dzieciom w świetlicach środowiskowych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2016. № 8. S. 12–16.
695. Marii Grzegorzewskiej listy do przyjaciół / wybór i oprac. Ewy Tomasik. Warszawa : Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2002. 304 s.
696. Markiewicz H. Działalność opiekuńczo-wychowawcza Warszawskiego Towarzystwa Dobroczynności 1814-1914. Warszawa : APS, 2002. 300 s.
697. Marynowicz-Hetka E. Sieroctwo i profesje społeczne. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1991. № 6. S. 5.
698. Marzec D.-K. Opieka i socjalizacja młodzieży we współczesnej szkole : (wybrane aspekty). Częstochowa : Wydaw. im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza, 2007. 246 s.
699. Matejek J. Działalność ośrodków adopcyjno-opiekuńczych w procesie przygotowania i wspierania rodzin zastępczych. Kraków : NAP, 2008. 168 s.
700. Matuszyk M. Z ulicy do świetlicy. *Nasz Dziennik*. 2015. № 17. S. 3.
701. Matyjas B. Autorytet rodziców i jego znaczenie w wychowaniu : w opiniach dzieci w wieku szkolnym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2017. № 2. S. 3–10.

702. Matyjas B. Gniazda sieroce Kazimierza Jeżewskiego. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. II. G – L. S. 58–61.
703. Matyjas B. Kompensowanie choroby sierocy w domach małego dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1990. № 5/6. S. 192–194.
704. Matyjas B. Od domu dziecka do rodziny – w poszukiwaniu nowych koncepcji opieki nad dzieckiem. *Inspiracje*. Kielce, 1999. № 5. S. 23–35.
705. Matyjas B. Sieroctwo. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. V. R – St. S. 725–729.
706. Mauersberg S. Sejm Nauczycielski (14-17 kwietnia 1919 r.). *Rozprawy z Dziejów Oświaty*. Warszawa : Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk, 1980. T. 23. S. 139–156.
707. Mazurkiewicz E. Sprawność działania w pracy socjalno-wychowawczej : materiały metodyczne. Warszawa : CMDNŚSM, 1986. T. 1. 205 s., T. 2. 130 s.
708. Meiner E. Asketische Erziehung. Weinheim : Beltz, 1965. 122 s.
709. Meissner-Łozińska J. Markiewicz Bronisław. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2004. T. III. M – O. S. 79–80.
710. Merżan I. Aby nie uległo zapomnieniu: Rzecz o Domu Sierot Krochmalna 92. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1987. 139 s.
711. Metodologia pedagogiki społecznej / red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974. 512 s.
712. Miąso J. Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815-1915. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1966. 324 s.
713. Michel S. The History of Child Care in the U.S.A. URL: <http://socialwelfare.library.vcu.edu/programs/child-care-the-american-history/>
714. Michnik G. Praca pedagoga w pogotowiu opiekuńczym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 4. S. 31–34.

715. Morawski T. Program obchodów Międzynarodowego Roku Dziecka w resorcie oświaty i wychowania. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1979. № 10. S. 5.
716. Możdżeń S. Bliziński Wacław. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. 1. A – F. S. 403–406.
717. Murdoch I. *The sovereignty of Good*. London : Routledge and Kegan Paul, 1970. 126 p.
718. Muszyński H. System wychowania oraz opieki w szkole i poza szkołą. Warszawa; Kraków : PWN, 1990. 71 s.
719. Muszyński H. *Zarys teorii wychowania*. Warszawa : PWN, 1976. 376 s.
720. Mysłakowski Z. *O kulturze współzycia*. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967. 173 s.
721. Mysłakowski Z. *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1933. 23 s.
722. *Myśl edukacyjna w obliczu transformacji : z pedagogiką przez życie : wybór tekstów*. Leszno : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. A. Komeńskiego, 2016. 301 s.
723. Napiórkowska K. Realizacja ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w świetle danych statystycznych za rok 2013. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2014. № 8. S. 3–15.
724. Nawroczyński B. *Współczesne prądy pedagogiczne*. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1936. 46 s.
725. Newerly I. *Żywe wiązanie*. Warszawa : Spółdzielnia Wydawnicza «Czytelnik», 1966. 324 s.
726. Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego / pod red. Teresy Wilk. Kraków : Impuls, 2007. 166 s.
727. Nienstedt M. *Pflegekinder : psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien*. Münster : Votum, 1989. 332 s.

728. Noddings N. Caring as relation and virtue in teaching. *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems* / Eds. P.J. Ivanhoe, R. Walker. Oxford : Oxford University Press, 2006. P. 41–60.
729. Nowicka-Gogolak D. *Z życia świetlicy szkolnej... Życie Szkoły*. R. 64. № 11. 2009. S. 18–21.
730. O pedagogikę jako naukę o człowieku: w setną rocznicę urodzin Janusza Korczaka / Pod red. J. Bińczyckiej i K. Gorzeloka. Katowice : Uniwersytet Śląski, 1979. 185 s.
731. Obuchowska I. Dziecko zagubione w sieroctwie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 5. S. 3–5.
732. Obuchowski K. Przez galaktykę potrzeb : psychologia dążeń ludzkich. Poznań : Zysk i S-ka Wydaw., 1995. 344 s.
733. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 20 lutego 2015 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Dziennik Ustaw*. 2015. Poz. 332.
734. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 9 marca 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Dziennik Ustaw*. 2017. Poz. 697.
735. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 26 maja 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy – Karta Nauczyciela. *Dziennik Ustaw*. 2017. Poz. 1189.
736. Ochmański M. Tworzenia i rozwój domów dziecka w województwie lubelskim w 40-lecie PRL. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. 1988. T. XIII – XIV. S. 199 – 212.
737. Ochrona zdrowia i opieka społeczna. Opieka nad dziećmi i młodzieżą. *Główny Urząd Statystyczny*. URL: <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/dane/podgrup/temat>
738. Odzyskane domy rodzinne: z doświadczeń rodzinnych domów dziecka w Polsce Ludowej / red. A. Kelm. Warszawa : WSiP, 1976. 141 s.
739. Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi : 18-22 czerwca 1945 / red. Stanisław Świdwiński; Ministerstwo Oświaty. Warszawa : PZWS, 1945. 268 s.

740. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Żak, 2004. 490 s.
741. Okoń W. Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.Wł. Dawida, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baley'a. Warszawa : WSiP, 1962. 259 s.
742. Okoń W. Wizerunki sławnych pedagogów polskich. Warszawa : WSiP, 1993. 470 s.
743. Opieka i wychowanie dzieci osieroconych w Polsce / red. nauk. Józef Kuźma. Kraków : KTE, 2007. 152 s.
744. Opieka nad dzieckiem w świetle «Raportu o stanie oświaty w PRL»: materiały pomocnicze dla studiujących nauczycieli / oprac. i wybór Tadeusz Galanek, Marian Jakubowski. Katowice; Częstochowa : WSP, 1975. 104 s.
745. Opieka nad dziećmi i młodzieżą : Studia z dziejów oświaty w XX wieku / pod red. Stefanii Walasek. Kraków : Impuls, 2008. 252 s.
746. Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Placówki wsparcia dziennego. *Bank Danych Lokalnych*. URL: <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/2902#>
747. Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Rodzina zastępcza. *Bank Danych Lokalnych*. URL: <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/1824>
748. Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Rodzinny Domy Dziecka. *Bank Danych Lokalnych*. URL: <https://bdl.stat.gov.pl/BDL/metadane/cechy/3243#>
749. Organizacja i kierowanie szkołą / red. I. Król, J. Pielachowski. Warszawa; Poznań : Ławica, 1993/94. 219 s.
750. Organizowanie środowiska wychowawczego : zbiór rozpraw z pedagogiki społecznej / red. Ryszard Wroczyński i Tadeusz Wujek. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN, 1967. 269 s.
751. Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej / pod red. Karola Poznańskiego. Lublin : UMCS, 1991. 497 s.
752. Pachociński R. Pedagogika porównawcza : zarys teorii i metodologii badań. Warszawa : PWN, 1991. 243 s.
753. Pałagina M. Praca pozaszkolna z dziećmi. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1953. 50 s.

754. Pankowska D. Wychowawca do oceny. *Psychologia w Szkole*. 2012. № 2. S. 81–89.
755. Papuda D. Realizacja opiekuńczo-wychowawczej funkcji szkoły wiejskiej. *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą* / Halina Bejger, Renata Kartaszyńska. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2015. 352 s.
756. Patryka A. Wybrane problemy pracy opiekuńczo-wychowawczej rodzin zastępczych. *Biuletyn TWP*. 1972. № 2. S. 11–15.
757. Pawłowska R. W obronie praw dziecka do życia i rozwoju: deklaracja Stowarzyszenia Obrońców Praw Człowieka. *Wychowawca*. 2013. № 3. S. 5–6.
758. Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka / pod red. Nelli Nyczkało. Wyd. II. Stalowa Wola, 2008. 459 s.
759. Pedagogika opiekuńcza Józefa Czesława Babickiego : Pisma wybrane / pod red. A. Kamiński, F. Kulpiński, Z. Skalska. Warszawa : WSiP, 1980. 258 s.
760. Pedagogika opiekuńcza : materiały z krajowej konferencji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN / Komitet red. Jerzy Wołczyk. Warszawa : WSiP, 1977. 271 s.
761. Pedagogika opiekuńcza : przeszłość, teraźniejszość, przyszłość / pod red. Elżbiety Jundziłł i Róży Pawłowskiej. Gdańsk : Harmonia, 2008. 492 s.
762. Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka : stan i perspektywy / red. Ewa Marynowicz-Hetka, Jacek Piekarski, Ewa Cyrańska. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; Warszawa : Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1998. 577 s.
763. Pedagogika UMCS. URL: <http://www.umcs.pl/pl/pedagogika3287.htm>
764. Pedagogika wobec wyzwań cywilizacyjnych / pod red. Marii Kuchcińskiej, Grażyny Szabelskiej. Bydgoszcz : Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, 2011. 304 s.
765. Pelcowa M. Świetlica – miejsce relaksu. *Edukacja i Dialog*. 1990. № 18/19. S. 7.
766. Pera A., Kmita D. Świetlica – szkolna przestrzenia czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych poradnik dla gmin. Warszawa : Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2014. 63 s.

767. Pestalozzi J. H. Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. Weinheim : Beltz, 1975. 67 s.
768. Petrykowski P. Społeczno-kulturowe aspekty podstaw wychowania. Olsztyn : Wydawnictwo UWSZIE TWP, 2005. 199 s.
769. Pezda L. Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży. Kraków : Wydaw. św. Stanisława BM Archidiecezji Krakowskiej, 2006. 180 s.
770. Pęcherski M., Świątek M. Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1969 : podstawowe akty prawne. Warszawa : PWN, 1978. 314 s.
771. Pietkiewicz M. Świetlica szkolna szansą do wykorzystania. Warszawa : WSiP, 1988. 278 s.
772. Pilch J. Bezrobocie – nowa kwestia społeczna. *Pedagogika społeczna* / pod red. T. Pilch, I. Łepalczyk. Warszawa : Żak, 1995. S. 367–387.
773. Pilch T. Pedagogika społeczna wobec fundamentalnych kategorii aksjologicznych. *Pedagogika społeczna : wstępy i kontynuacje* / red. E. Marynowicz-Hetka, E. Skoczylas-Namielska. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2015. S. 155–166.
774. Pilch T. Wroczyński Ryszard (1909-1987). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2008. T. VII. V – Ż. S. 240–242.
775. Pilch T., Bauman T. Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe. Warszawa : Żak, 2010. 376 s.
776. Pindera M., Kowolik P., Szczepańska T. Opieka nad dzieckiem w Polsce (na przykładzie Domu Małego Dziecka w Piotrkowie Tryb.). *Piotrkowskie Studia Pedagogiczne*. 1999. T. 6. S. 43–55.
777. Podlaski J. Formy i metody pracy świetlicowej. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1972. 148 s.
778. Podręczna encyklopedia pedagogiczna. T. 1. A – M / oprac. Feliksa Kierskiego. Lwów : Książnica Polska, 1923. 302 s.; T. 2. N – Ż. 1925. S. 303–671.

779. Podstawy działalności kulturalno-oświatowej / D. Jankowski, J. Karguł, F. Kowalewski, K. Przyszczykowski. Warszawa : Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1985. 311 s.
780. Pogotowie Opiekuńcze w Białymstoku. URL: <http://www.po.bialystok.pl/>
781. Pogotowie Opiekuńcze w Olsztynie. URL: <http://www.ocpdolsztyn.republika.pl/pogotowie.htm>
782. Pogotowie Opiekuńcze w Tarnowie. URL: <http://www.copow-tarnow.pl/placowki>
783. Polkowski T. Indywidualny plan pracy z dzieckiem i rodziną w instytucji opiekuńczo-wychowawczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 3. S. 17–30.
784. Polkowski T. Opieka nad dziećmi w Polsce: stan obecny i perspektywy zmian. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1998. № 7. S. 41–44.
785. Polkowski T. Standardy usług profilaktyczno-opiekuńczych: wprowadzenie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1999. № 5. S. 9–13.
786. Polkowski T. Świat otwiera drzwi, a my domy dziecka. *Polityka*. 1957. 2015. № 25. S. 32–33.
787. Polkowski T., Skudniewska T. Inicjatywy i działania towarzystwa «Nasz Dom». *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2004. № 6. S. 51–54.
788. Polska Niepodległa. *Encyklopedia PWN*. Warszawa : PWN, 2008. S. 241–243.
789. Poznański K. Oświata i wychowanie Polsce – perspektywy 90. rocznicy odzyskania niepodległości. *Niepodległość i wychowanie. Z doświadczeń II Rzeczypospolitej* / pod red. W. Jamrożka, M. Pękowskiej, E. Kuli. Kielce : Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska, 2014. S. 23–40.
790. Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja / red. Helena Radlińska. Kraków, 1913. 181 s.
791. Problemy pracy opiekuńczo-wychowawczej w placówkach opieki nad dzieckiem / pod red. Zbigniew Węgierski. Bydgoszcz : IKNiBO, 1980. 278 s.

792. Problemy teorii i praktyki opiekuńczej / pod red. B. Matyjas. Kielcy : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. 232 s.
793. Program Operacyjny Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014-2020. 277 s.
794. Programy studiów UAM [Електронний ресурс]. – Режим dostępu : <https://wse.amu.edu.pl/dla-studenta/organizacja-studiow/programy-studiow-plany/studia-stacjonarne/i-stopien-2017-2018>
795. Projekt z dnia 19 maja 2017 r. Ustawy z dnia ... o zmianie niektórych ustaw związanych z systemami wsparcia rodzin. URL: <https://bip.kprm.gov.pl/kpr/bip-rady-ministrow/projekty-ustaw-przeslan/2887,Projekty-ustaw-przeslane-do-Sejmu-RP.html>
796. Przekłady z Dziennika praw Państwa dla Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego. Lwów, 1867.
797. Przyborowska B. Świetlice – zaniedbany i niszczone obszar opieki szkolnej? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2009. R. 49. № 3. S. 23–28.
798. Pyrzyk I. Pedagogika opieki Zdzisława Dąbrowskiego wśród różnych koncepcji polskiej pedagogiki opiekuńczej / Irenusz Pyrzyk // Z problemów pedagogiki: uniwersalność opieki międzyludzkiej. – Chojnice : Przedsiębiorstwo Marketingowe Logo, 2011. – S. 28–48.
799. Pyrzyk I. Prekursorzy pedagogiki opiekuńczej: J.H. Pestalozzi, J. Korczak, A. Makarenko, J.Cz. Babicki. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998. 199 s.
800. Pyrzyk I. Rozwój teorii i metod polskiej pedagogiki opiekuńczej. Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006. 242 s.
801. Pyzik G. Regulacja instytucji opieki zastępczej w Polsce : od systemu opieki nad dzieckiem do systemu opieki nad rodziną i dzieckiem. *Resovia Sacra*. R. 17. 2010. S. 237–252.
802. Raczkowska J. Jaka jesteś rodziną? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1997. № 2. S. 2–9.
803. Raczkowska J. Kiedy rodzina zawiedzie. Warszawa : Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1983. 190 s.

804. Raczkowska J. Wakacyjne radości i kłopoty. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2003. № 6. S. 3–9.
805. Raczkowska J. Wychowanie w domu dziecka. Warszawa : WSiP, 1983. 247 s.
806. Raczkowska J., Raczkowska B. Praca w wychowaniu dzieci i młodzieży. Warszawa : WSiP, 1990. 183 s.
807. Rademacker H. Berufsorientierung als Bildungsherausforderung für Jugendhilfe und Schule. *Ausbildungsreife* / Hrsg. Günter Ratschinski; Ariane Steuber. Wiesbaden, 2012. S. 219–244.
808. Radlińska H. Ekzamin z pedagogiki społecznej : skrypt. Łódź, 1951. 361 s.
809. Radlińska H. Pedagogika społeczna. Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961. 415 s.
810. Radlińska H. Podstawy wychowania narodowego. *Księga pamiątkowa II Polskiego Kongresu Pedagogicznego* / Oprac. J. Kornecki. Lwów, 1909. S. 74.
811. Raport o stanie oświaty w PRL. *Komitet Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL*. Warszawa : PWN, 1973. 480 s.
812. Regulamin Wioski Dziecięcej SOS. 26 s.
813. Regulska A. Nowe formy pracy z rodziną i dzieckiem we współczesnym systemie wspierania rodziny. *Studia nad Rodziną*. 2015. R. 19. № 1. S. 65–75.
814. Regulska A. Rodzinne formy opieki nad dzieckiem osieroconym. *Studia Gdańskie*. 2011. T. 28. S. 173–184.
815. Rembowski J. Przyczynek do zjawiska samotności. *Problemy Rodziny*. 1991. № 4. S. 1–6.
816. Rethinking Orphanages for the 21st Century / Ed. Richard, B. McKenzie. London : Sage Publications, 1999. 328 p.
817. Rodzicielstwo: między domem, prawem, służbami społecznymi / pod red. Anny Kwak. Warszawa : Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2008. 237 s.

818. Rodzicielstwo zastępcze w perspektywie teoretycznej i praktycznej / red. nauk. Arkadiusz Żukiewicz. Toruń : Wydawnictwo Edukacyjne «Akapit», 2011. 151 s.
819. Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze / red. D. Wosik-Kawala. Lublin : UMCS, 2010. 326 s.
820. Rodziny zastępcze w Łodzi / red. Aleksandra Majewska. Łódź : Polski Instytut Służby Społecznej, 1948. 220 s.
821. Rostocka B. Usamodzielnianie wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 9. S. 38–40.
822. Rostocka B. Wrocławski system opieki. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 7. S. 19–23.
823. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. *Dziennik Ustaw*. 2001. № 61. Poz. 624.
824. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. *Dziennik Ustaw*. 2002. № 155. Poz. 1288.
825. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. *Dziennik Ustaw*. 2003. № 210. Poz. 2041.
826. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 lutego 2005 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. *Dziennik Ustaw*. 2005. № 30. Poz. 252.
827. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. *Dziennik Ustaw*. 1994. № 41. Poz. 156.

828. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. *Dziennik Ustaw*. 2009. № 4. Poz. 17.

829. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 grudnia 2016 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 2035.

830. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 23 marca 2017 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli szkół artystycznych, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego. *Dziennik Ustaw*. 2017. Poz. 709.

831. Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 10 maja 1983 r. w sprawie zasad pobytu nieletnich w zakładach wychowawczych oraz innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych i oświatowo-wychowawczych. *Dziennik Ustaw*. 1983. № 26. Poz. 130.

832. Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 18 października 2004 r. w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 2004. № 233. Poz. 2344.

833. Rozporządzenie Ministra Polityki Społecznej z dnia 14 lutego 2005 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. *Dziennik Ustaw*. 2005. № 37. Poz. 331. S. 2438 – 2446.

834. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. *Dziennik Ustaw*. 2000. № 80. Poz. 900.

835. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 11 października 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad opracowywania programu wychodzenia z bezdomności oraz zakresu i sposobu jego realizacji. *Dziennik Ustaw*. 2001. № 126. Poz. 1390.

836. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych. *Dziennik Ustaw*. 2007. № 245. Poz. 1810.

837. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. *Dziennik Ustaw*. 2011. № 292. Poz. 1720.

838. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny. *Dziennik Ustaw*. 2012. Poz. 486.

839. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie. *Dziennik Ustaw*. 2012. Poz. 954.

840. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 26 stycznia 1979 r. w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 1979. № 4. Poz. 19.

841. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 kwietnia 1989 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 1989. № 27. Poz. 142.

842. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 lipca 1993 r. w sprawie określenia zadań i kompetencji z zakresu rządowej administracji ogólnej i specjalnej, które mogą być przekazane niektórym gminom o statusie miasta, wraz z mieniem służącym do ich wykonywania, a także zasad i trybu przekazania. *Dziennik Ustaw*. 1993. № 65. Poz. 309.

843. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 21 października 1993 r. w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 1993. № 103. Poz. 470.

844. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lipca 1999 r. w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 1999. № 63. Poz. 713.

845. Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29 września 2001 r. w sprawie rodzin zastępczych. *Dziennik Ustaw*. 2001. № 120. Poz. 1284.

846. Róg A. Fundacja «Maja». *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2004. № 1. S. 27–32.

847. Róg A. Pedagog czy rodzic? : o matkach zastępczych w Wioskach Dziecięcych SOS. *Studia Pedagogiczne*. 2010. T. 19. S. 309–317.

848. Róg A. Wioski Dziecięce SOS w Polsce : funkcjonowanie w lokalnych społecznościach. Tarnobrzeg : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2009. 156 s.
849. Różańska E., Tynelski A. Rodzina zastępcza jako forma opieki nad dzieckiem. Kielce : WSiP, 1981. 80 s.
850. Röper F. R. Das verwaiste Kind in Anstalt und Heim. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1976. 360 s.
851. Rudak E. Pomoc dzieciom w czasie wojny: symposium / koncepcja wydaw. i dobór wierszy Eulalia Rudak. Warszawa : Fundacja «Moje Wojenne Dzieciństwo», 2002. 106 s.
852. Rusakowska D. Janusz Korczak a szkoła: poglądy – oceny – doświadczenia. Warszawa : Instytut Badań Pedagogicznych, Zakład Systemów Wychowawczych, 1989. 256 s.
853. Ruszkowska M. Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze. Warszawa : Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, 2013. 102 s.
854. Rüttenauer I. A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg im Breisgau : Herder, 1965. 293 s.
855. Rygier L. Janusz Korczak w latach młodości. *Robotnik*. 1946. № 357. S. 5.
856. Rymsza M. Opieka zastępcza nad dzieckiem a praca socjalna, czyli o niedostatkach zreformowanego systemu pomocy społecznej w Polsce. *Z opieki zastępczej w dorosłe życie. Założenia a rzeczywistość* / pod red. Anny Kwak. Warszawa : Fundacja Instytutu Spraw Publicznych, 2006. S. 50–64.
857. Sachsse Ch., Tennstedt F. Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Stuttgart, 1980. 357 s.
858. Safian M. Instytucja rodzin zastępczych. Problemy prawno-organizacyjne. Warszawa : Wydawnictwo Prawnicze, 1982. 231 s.
859. Safjan M. Osamotnione dzieci: rodziny zastępcze i rodzinne domy dziecka. Warszawa : Wydawnictwo Prawnicze, 1983. 76 s.

860. Sapia-Drewniak E., Mazurek S. Biografia pedagogiczna. Opole : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2011. 282 s.
861. Scherpner H. Theorien der Fürsorge. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1962. 219 s.
862. Schnabel F. Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts. Freiberg : Herder, 1955. 2248 s.
863. Schreiber H. Im Namen der Ordnung. Heimerziehung in Tirol. Innsbruck – Wien – Bozen, 2010. 404 s.
864. Schütterły-Fita M. Dlaczego są opuszczone dzieci? Kraków : WSiP, 1992. 93 s.
865. Sempołowska S. Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej : (kilka słów o narodowej szkole w Galicyi). Kraków : Naprzód, 1906. 58 s.
866. Sempołowska S. Pisma pedagogiczne i oświatowe / red. Marian Falski. Warszawa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1960. 561 s.
867. Sempołowska S. Z tajemnic ciemnogrodu : (walka o szkołę). Warszawa : Książka, 1924. 52 s.
868. Siddle-Walker V., Snarey R.J. Interpersonal caring in the good segregated schooling of African children. *Caring in an unjust world* / Eds. D. Eaker-Rich, Van Galen J.A. Albany : State University Press of New York, 1996. P. 129–130.
869. Sieder R., Smioski A. Gewalt gegen Kinder in Erziehungsheimen der Stadt Wien. Wien : Stadt Wien, 2012. 533 s.
870. Siedlaczek-Szwed A. Geneza akcji świetlicowej w Polsce okresu międzywojennego. *Rodzinne i pozarodzinne środowiska wychowawcze* / red. A. Siedlaczek-Szwed, J. Wagner. Częstochowa : WSP, 2002. S. 79–100.
871. Sieroctwo: zasięg i wyrównanie / red. J. Wojtyniak, H. Radlińska. Łódź : Polski Instytut Służby Społecznej, 1946. 85 s.
872. Skalec A. Rodzinna i instytucjonalna piecza zastępcza w Polsce: porównanie. *Polityka Społeczna: miesięcznik poświęcony pracy i sprawom socjalnym*. 2017. R. 44. № 3. S. 12–18.

873. Słownik biograficzny polskiej historii wychowania / red. A. Meissner, W. Szulakiewicz. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2008. 921 s.
874. Słownik pedagogów polskich / red. W. Bobrowska-Nowak, D. Drynda. Katowice : Wydawnictwo UŚ, 1998. 243 s.
875. Słupik S. Czas wolny dzieci i młodzieży. *Polityka Społeczna: miesięcznik poświęcony pracy i sprawom socjalnym*. 2004. R. 31. № 9. S. 62–68.
876. Smarzyński H. Henryk Jordan, pionier nowoczesnego wychowania fizycznego w Polsce. Kraków : PWN, 1958. 258 s.
877. Smith A. Koszty przymusu szkolnego. URL: <http://mises.pl/wp-content/uploads/2012/05/Smith-koszty-przymusu-szkolnego.pdf>
878. Smolińska-Theiss B. Dzieci w Polsce – najbiedniejsza grupa społeczna. *Pedagogika Społeczna*. 2016. № 4. S. 77–95.
879. Smolińska-Theiss B. Funkcja opiekuńczo-wychowawcza szkoły : relikty przeszłości czy współczesne wyzwanie. *Pedagogika Społeczna*. 2015. № 3. S. 127–145.
880. Smolińska-Theiss B. Pedagogika społeczna w Polsce z perspektywy zjazdów pedagogicznych. *Pedagogika Społeczna*. 2015. № 2. S. 39–51.
881. Sobańska-Łopaciuk M. Poznawanie uczniów jako wyznacznik pracy opiekuńczo-wychowawczej w szkole. *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą* / Halina Bejger, Renata Kartaszyńska. Chełm : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2015. 352 s.
882. Socjoterapia / red. K. Sawicka. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1999. 323 s.
883. SOS-Kinderdorf International standards. 32 s.
884. Sośnicki K. Istota i cele wychowania. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1967. 235 s.
885. Sośnicki K. Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w. Warszawa : PZWS, 1967. 312 s.

886. Sowa E. Poradnictwo pedagogiczne skierowane do rodzin wielokulturowych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*. 2016. T. 69. S. 122–132.
887. Sprawozdanie merytoryczne z działalności Stowarzyszenia za rok 2007. Warszawa, 2007. 12 s.
888. Sprawozdanie Rady Ministrów z realizacji Ustawy z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 157. S. 6.
889. Sroka S. Władysław Ludwik Szenajch. URL: <http://www.ipsb.nina.gov.pl/a/biografia/wladyslaw-ludwik-szenajch>
890. Statut Matki Wioski Dziecięcej SOS. 18 s.
891. Statut Młodzieżowego Domu Kultury № 1 w Poznaniu. URL: http://strona3.mdk1.nazwa.pl/images/dokumenty/statut/statut_mdk1_29_10_2013.pdf
892. Statut Stowarzyszenia SOS Wioski Dziecięcej w Polsce. 16 s.
893. Stelmaszuk Z. W. Opieka nad dzieckiem czy opieka «zastępcza»? : problemy terminologiczne czy komedia omyłek? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2002. № 2. S. 12–21.
894. Stelmaszuk Z.W., Kolankiewicz M. Opieka nad dzieckiem. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. III. M – O. S. 838–851.
895. Stępowski M. Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas. Warszawa : [s.n.], 1906. 38 s.
896. Stolińska-Pobralaska N. Tradycja w opiece nad dzieckiem sierocym w międzywojennej Polsce. *Funkcjonowanie rodziny w globalnych zmianach społecznych* / Red. Eulalia Adasiewicz, Sławomir Cudak. Łódź : Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2015. S. 412–425.
897. Studia I stopnia UMCS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pedagogika.uni.wroc.pl/?page_id=5642

898. Suchodolski B. Problemy wychowania w cywilizacji nowoczesnej. Warszawa : PWN, 1974. 289 s.
899. Surdacki M. Losy dzieci porzuconych w społeczeństwie europejskim do XX wieku. *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne* / red. K. Jakubiak, W. Jamrożek. Bydgoszcz : 2002. S. 141–165.
900. Szlosek F. Kształcenie zawodowe w Polsce u progu kolejnych zmian systemowych. *Wybrane aspekty dotyczące człowieka współczesnej cywilizacji: nauka, edukacja, rynek pracy* / red. Czesław Plewka. Koszalin : Wydawnictwo UPK, 2017. S. 249–260.
901. Szperlich E., Lehman M. Refleksje świetlicowe. *Psychologia w Szkole*. 2008. № 3. S. 145–148.
902. Sztuka nauczania, o nauczycielu / red. K. Konarzewski. Warszawa : PWN, 1992. 351 s.
903. Szukalski P. Zapotrzebowanie na instytucjonalnej formy opieki nad małym dzieckiem w Polsce w perspektywie roku 2020. *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce* / pod red. Cecylii Sadowskiej-Snarskiej. Białystok : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, 2008. S. 46–56.
904. Szulakiewicz W. Biografistyka w polskiej historiografii edukacyjnej. *Powiązania rodzinne wśród twórców polskiej teorii i praktyki edukacyjnej* / red. W. Jamrożek, K. Kabacińska, K. Ratajczak, W. Szulakiewicz. Poznań, 2007. S. 9–33.
905. Szulakiewicz W. Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918-1939: studium historiograficzne. Szczecin : UMK, 2000. 278 s.
906. Szulakiewicz W. Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944-1956. Kraków : Wydawnictwo WAM, 2006. 331 s.
907. Szyłło A. Wioska matek : SOS Wioski Dziecięce. *Duży Format* : czwartkowiec «Gazety Wyborczej». 2014. № 23. S. 16–17.

908. Szymańczak J. Opieka zastępcza nad dzieckiem w Polsce w latach 1991 – 2003. *Wydział analiz ekonomicznych i społecznych. Informacja*. Listopad, 2003. № 995. S. 5.

909. Szymański M. J. Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych. II wydaw. Kraków : PAN, 2002. 243 s.

910. Szymański M. J. Odrębność metodologiczna komparatystycznych badań pedagogicznych. *Badanie, dojrzewanie, rozwój : (na drodze do doktoratu) : odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy / pod red. F. Szloska*. Warszawa : Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej; Radom : Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2016. S. 66–75.

911. Szymborska A. Sieroctwo społeczne. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1969. 181 s.

912. Szymczyk K. Prawne, społeczne i instytucjonalne rozwiązania problemu opieki nad dzieckiem sierocym w Polsce międzywojennej. *Rodzina: jej teraźniejszość i przyszłość. T. 1 / pod red. Heleny Marzec i Katarzyny Szymczyk*. Piotrków Trybunalski : Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, 2014. T. 1. S. 185–209.

913. Śliwerski B. Diagnoza kompromitujących błędów metodologicznych w koncepcjach (wnioskach) badań pedagogicznych. *Przegląd Badań Edukacyjnych*. 2013. № 1. S. 17–34.

914. Śliwerski B. Problemy pedagogiki i jej badań w ponowoczesności. *Studia Edukacyjne*. 2012. № 23. S. 71–89.

915. Śliwerski W., Śliwerski B. Edukacja w wolności. Kraków : Impuls, 2008. 206 s.

916. Śnieżyński M. Dialog edukacyjny. Kraków : PAN, 2001. 22 s.

917. Śnieżyński M. Nauczanie wychowujące. Kraków : PAN, 1995. 121 s.

918. Świetlica szkolna szansą do wykorzystania / pod red. Marii Pietkiewicz. Warszawa : WSiP, 1988. 278 s.

919. Tanaś M. Źródła inspiracji pedagogicznych na progu XXI wieku. *Edukacja Otwarta*. 2002. № 1/2. S. 175–186.
920. Thayer-Bacon B. Transforming critical thinking. New York : Teachers College Press, 2000. 199 p.
921. Theiss W., Smolińska-Theiss B. Pedagogika społeczna a polityka. *Forum Oświatowe*. 1995. T. 1/2. S. 37–46.
922. Thieme W. Mutter Eva, die Lobsängerin der Gnaden Gottes: Leben und Werk von Schwester Eva von Thiele-Winckler. Lahr-Dinglingen : St.-Johannis-Dr. Schweickhardt, 1990. 344 s.
923. Thiersch H. Schon wieder- und noch einmal- alltagsorientierte Sozialpädagogik. *Zeitzeichen sozialer Arbeit*. Neuwied, Berlin, 1992. S. 33–42.
924. Thiersch R. Das gemeinsame Projekt Kindererziehung über die Beziehungen zwischen Erzieherinnen und Eltern. *Gemeinsam erziehen* / Hrsg. H. Bucher, M. Kalcher, K. Lauermann. Wien, 2008. S. 115–136.
925. Tishner J. Myślenie według wartości. Kraków : Znak, 1993. 700 s.
926. Tobis D. Moving from Residential Institutions to Community-Based Social Services in Central and Eastern Europe and the Former Soviet Union. Washington, D.C. : World Bank, 2000. 62 p.
927. Towarzystwo Gniazd Sierocych. *Podręczna encyklopedia pedagogiczna* / oprac. F. Kierski. Lwów : Książnica Polska, 1925. T. 2. N – Ź. S. 579–580.
928. Trapper Th. Heimerziehung von Gestern: Erfahrung und Impulse für kollektive Erziehung von Heute und Morgen. Hamburg, 1996. 276 s.
929. Trempała E. Funkcjonowanie i kierunki rozwoju edukacji równoległej w polskim systemie oświaty. Bydgoszcz : WSP, 1994. 440 s.
930. Trempała E. Panorama pedagogiki społecznej. Bydgoszcz : Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1997. 208 s.
931. Tynelski A. Problemy sieroctwa naturalnego i społecznego. *Biuletyn TWP*. 1971. № 2. S. 31–36.
932. Tynelski A. Rodziny zastępcze. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1979. № 9. S. 405–409.

933. Tyszką Z. Rodzina we współczesnym świecie. Poznań : UAM, 2002. 134 s.
934. Tyszkowa M. Problemy rozwojowe dzieciństwa a warunki wychowania w środowisku zakładowym. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1992. № 5/6. S. 193–200.
935. Tyszkowa M. Rola dziadków w rozwoju wnuków. Analiza na podstawie wypracowań uczniów i studentów. *Psychologia Wychowawcza*. 1990. № 5. S. 301–316.
936. Uchwała № 119 Rady Ministrów z dnia 10 maja 1974 r. w sprawie pomocy materialnej dla dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych. *Monitor Polski : Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski*. 1974. № 22. Poz. 127; № 30. Poz. 184.
937. Uchwała № 254 Rady Ministrów z dnia 22 listopada 1971 r. w sprawie pomocy materialnej dla dzieci i młodzieży w rodzinach zastępczych. *Monitor Polski : Dziennik Urzędowy Rzeczypospolitej Polski*. 1971. № 56. Poz. 364.
938. Uchwała Sejmu z dnia 13 lutego 1920 r. uzupełniająca Uchwałę Sejmu z dnia 20 lutego 1919 r. *Dziennik Ustaw*. 1920. № 17. Poz. 84.
939. Urbaczewski M. Kryteria oceny pracy wychowawcy-nauczyciela w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. *Opieka. Wychowanie. Terapia*. 1996. № 4 (28). S. 18–21. S. 18.
940. Urbańska S. Cała Polska liczy eurosieroty. Panika moralna i płeć w wykluczeniu oraz stygmatyzacji rodzin migrantów. *Kultura i Społeczeństwo*. 2010. Lipiec –Wrzesień. Tom LIV. № 3. S. 61–86.
941. Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 195.
942. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa. *Dziennik Ustaw*. 1932. № 38. Poz. 389.
943. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. *Dziennik Ustaw*. 2004. № 64. Poz. 593.

944. Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania. *Dziennik Ustaw*. 1961. № 32. Poz. 160.

945. Ustawa z dnia 16 sierpnia 1923 roku o opiece społecznej. *Dziennik Ustaw*. 1923. № 92. Poz. 726.

946. Ustawa z dnia 17 czerwca 2004 r. o zmianie ustawy «Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz niektórych innych ustaw». *Dziennik Ustaw*. 2004. № 162. Poz. 1691.

947. Ustawa z dnia 17 maja 1990 r. o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej oraz o zmianie niektórych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 1990. № 34. Poz. 198.

948. Ustawa z dnia 17 marca 1921 r. – Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. *Dziennik Ustaw*. 1921. № 44. Poz. 267.

949. Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej oraz ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych. *Dziennik Ustaw*. 2000. № 19. Poz. 238.

950. Ustawa z dnia 2 lipca 2004 r. o swobodzie działalności gospodarczej. *Dziennik Ustaw*. 2004. № 173. Poz. 1807.

951. Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o pracownikach samorządowych. *Dziennik Ustaw*. 2008. № 223. Poz. 1458.

952. Ustawa z dnia 24 lipca 2015 r. o zmianie ustawy o świadczeniach rodzinnych oraz niektórych innych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 2015. Poz. 1217.

953. Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty. *Dziennik Ustaw*. 1998. № 117. Poz. 759.

954. Ustawa z dnia 25 lipca 2014 r. o zmianie ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej oraz niektórych innych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 2014. Poz. 1188.

955. Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. *Dziennik Ustaw*. 1982. № 35. Poz. 230.

956. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. *Dziennik Ustaw*. 1982. № 3. Poz. 19.
957. Ustawa z dnia 27 czerwca 1950 r. *Kodeks rodzinny*. 1950. № 34. Poz. 308.
958. Ustawa z dnia 29 grudnia 1998 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z wdrożeniem reformy ustrojowej państwa. *Dziennik Ustaw*. 1998. № 162. Poz. 1126.
959. Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. *Dziennik Ustaw*. 2014. Poz. 811.
960. Ustawa z dnia 31 stycznia 1985 r. o zapobieganiu narkomanii. *Dziennik Ustaw*. 1985. № 4. Poz. 15.
961. Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi w wieku do lat 3. *Dziennik Ustaw*. 2016. Poz. 157.
962. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. *Dziennik Ustaw*. 1991. № 95. Poz. 425.
963. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (poprawki). *Dziennik Ustaw*. 1996. № 67. Poz. 329.
964. Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie terytorialnym. *Dziennik Ustaw*. 1990. № 16. Poz. 95.
965. Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. *Dziennik Ustaw*. 1999. № 12. Poz. 96.
966. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. *Dziennik Ustaw*. 2011. № 149. Poz. 887.
967. W świecie dziecka osieroconego i rodziny adopcyjnej / red. Alicja Kalus. Opole : Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, 2003. 262 s.
968. Wachowicz J. Mamy nadzieję, że wrócą... *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2004. № 2. S. 22–25.
969. Wachowicz J. Pomoc usamodzielnianym wychowankom. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2003. № 6. S. 20–24.

970. Wagner H. Henryk Jordan – prekursor wychowania fizycznego. *Prace Naukowe. Pedagogika*. Częstochowa : WSP. 1999/2001. Z. 8/10. S. 809–813.

971. Wawrzykowska-Wierciochowa D. Świetlice dla dzieci i młodzieży szkolnej. Katowice – Wrocław : Dobra Książka, 1947. 196 s.

972. Wawrzyniak M. Szkoła i praca pozaszkolna w poglądach Aleksandra Kamińskiego – współczesne refleksje. *Szkice Humanistyczne*. 2004. T. 4. № 1/2. S. 191–198.

973. Werner H., Wiezorek Ch. Zwischen Leistungsforderung und Fürsorge. *Die Deutsche Schule*. 2006. № 98 (4). S. 436–455.

974. Weyssenhoff A. Edukacja kulturalna w działaniu placówek wychowania pozaszkolnego oraz instytucji czasu wolnego dzieci i młodzieży w Polsce i w Europie. *Roczniki Ludowego Towarzystwa Naukowo-Kulturalnego*. 2005. № 6. S. 50–62.

975. Węgierski Z. Eurosieroctwo w Polsce jako problem społeczny i pedagogiczny. *Wychowanie na Co Dzień*. 2008. № 6. S. 3–5.

976. Węgierski Z. Opieka nad dzieckiem osieroconym : teoria i praktyka. Toruń : AKAPIT, 2006. 226 s.

977. Węzłowe problemy opieki i wychowania w domu dziecka / pod red. Zdzisława Dąbrowskiego. Olsztyn : WSP, 1997. 502 s.

978. Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w XX-leciu PRL : materiały I sympozjum opieki nad dzieckiem odbytego w dniach 3, 4 i 5 czerwca 1965 r. w Gdańsku : praca zbiorowa / pod red. Mariana Jakubowskiego. Warszawa : Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Sekcja Opieki nad Dzieckiem i Wychowania Pozaszkolnego, 1966. 363 s.

979. Wichern J.H. Ausgewählte Schriften. Gütersloh : Bertelsmann, 1962. 360 s.

980. Widelska E., Samulewicz-Stawicka I. Usamodzielnianie wychowanków. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2007. № 3. S. 50–52.

981. Wiecaszek J. Wioska Dziecięca jako jedna z form opieki zastępczej nad dziećmi opuszczonymi i osieroconymi. *Scientia*. № 7. 2013. S. 190–200.

982. Wiech A., Wiech Zd. Poradnik dla wychowawców świetlic szkolnych. Warszawa : WSiP, 1986. 384 s.

983. Wierzejska J., Karpenko O. Wartość pracy w świadomości polskich i ukraińskich studentów. *Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności* : зб. наук. праць у 2 т. / ред. кол.: В.Г. Кремень (гол.). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 422–432.

984. Wierzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne. Kraków : Impuls, 2015. 264 s.

985. Wilsz J. Przemiany edukacyjne z punktu widzenia podejścia systemowego i koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia*. Częstochowa – Kijów, 1999. S. 69–88.

986. Winiarski M. Dylemat relacji pojęć «wsparcie» i «pomoc» w przestrzeni działań prorodzinnych – wewnętrznych i zewnętrznych. *Wielowymiarowość wsparcia współczesnej rodziny polskiej*. T. 1. – S. 24–44.

987. Winiarski M. Pedagogika opiekuńcza. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2005. T. IV. P. S. 173–179.

988. Winiarski M. Przestrzeń opiekuńczo-socjalna w pedagogice społecznej: propozycje do siatki pojęciowej. *Pedagogika Społeczna*. 2011. № 3/4. S. 221–248.

989. Winiarski M. Rodzina, szkoła, środowisko lokalne : problemy edukacji środowiskowej. Warszawa : IBE, 2000. 381 s.

990. Winiarski M. Współpraca w środowisku lokalnym – aspekt pedagogiczno-prakseologiczny. *Zarządzanie i Edukacja* : dwumiesięcznik Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego. 2008. № 61. S. 67–93.

991. Winogrodzka L. Rodziny zastępcze i ich dzieci. Lublin : UMCS, 2007. 232 s.

992. Wnęk J. Zagadnienie opieki nad dzieckiem w polskiej literaturze naukowej okresu międzywojennego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2010. R. 50. № 9. S. 54–59.

993. Wojtkowska A. Znaczenie i rola świetlic szkolnych w procesie edukacyjnym i wychowawczym. *Zeszyty Naukowe WTN*. 2014. T. 6. Z. 1. S. 95–102.
994. Wojtyła K. Człowiek i moralność. T. I / red. Tadeusz Styczeń, Jerzy W. Gałkowski, Adam Rodzniński, Andrzej Szostek. Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001. 255 s.
995. Wojtyła K. Zagadnienie podmiotu moralności. *Człowiek i moralność*. T.II / red. Tadeusz Styczeń, Jerzy W. Gałkowski, Adam Rodzniński, Andrzej Szostek. Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 2001. 252 s.
996. Wolffersdorf Ch., Sprau-Kuhlen W., Kersten J. Geschlossene Unterbringung in Heimen. Weinheim : DJI Verl., 1996. 402 s.
997. Wolniewicz K. Opieka nad dzieckiem w wieku do 3 lat : lokalne różnicowanie dostępu do usług opiekuńczych. *Polityka Społeczna*. 2015. T. 1. S. 35–39.
998. Wołczyk J. Edukacja dla rozwoju : niektóre problemy polityki oświatowej. Wrocław : Zakł. Narodowy im. Ossolińskich, 1973.
999. Wołczyk J. Nowe aspekty w polityce opiekuńczej państwa polskiego. Warszawa : [s.n.], 1972. 19 s.
1000. Wołczyk J. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach. Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych 1969. 180 s.
1001. Wołoszyn S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. Warszawa : PWN, 1964. 820 s.
1002. Wołoszyn S. Janusz Korczak a epoka. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 1966. № 4. S. 27–39.
1003. Wołoszyn S. Janusz Korczak – rodowód i dziedzictwo pedagogiczne. Warszawa : Instytut Badań Pedagogicznych, 1978. 16 s.
1004. Wołoszyn S. Kodeks wychowawcy w aforyzmach Janusza Korczaka. *Życie Szkoły*. 1982. 11/12. S. 508–512.
1005. Wołoszyn S. Korczak. Warszawa : Wiedza Powszechna, 1978. 332 s.

1006. Wołoszyn S. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. *Zarys pedagogiki* / red. B. Suchodolski. Warszawa : PWN, 1959. 672 s.
1007. Wortham D. Die ungeliebten Kinder: Endstation Heim? Wien : Goldegg-Verl., 2010. 272 s.
1008. Wosik-Kawała D. Pogotowie opiekuńcze. *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze* / red. B. Wojciechowska-Charlak. Kielce : Wszechnica Świętokrzyska, 2002. 197 s.
1009. Woynarowska B. Jordan Henryk (1842-1907). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* / red. nauk. T. Pilch. Warszawa : Żak, 2003. T. II. G – Ł. S. 490–491.
1010. Wroczyński R. Dzieje oświaty polskiej. T. 1. Do roku 1795. Warszawa : Żak, 1996. 270 s.; T. 2. 1795-1945. 331 s.
1011. Wroczyński R. Edukacja permanentna : problemy – perspektywy. Warszawa : PWN, 1973. 299 s.
1012. Wroczyński R. Henryk Jordan : propagator gier i zabaw ruchowych. *Przyjaciel Dziecka*. 1999. № 4–6. S. 21–23.
1013. Wroczyński R. Henryk Jordan : propagator gier i zabaw ruchowych. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1975. 32 s.
1014. Wroczyński R. Instytucje wychowania pozaszkolnego. *Pedagogika Społeczna*. 2007. № 2. S. 149–160.
1015. Wroczyński R. Od filantropii do pedagogiki opiekuńczej. *Studia Pedagogiczne*. 1964. T. XII. S. 19.
1016. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. Warszawa : PWN, 1974. 372 s.
1017. Wroczyński R. Praca oświatowa. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1965. 273 s.
1018. Wroczyński R. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszawa : PWN, 1966. 251 s.
1019. Wroczyński R. Wychowanie poza szkołą. Warszawa : PZWS, 1968. 170 s.

1020. Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem : wybór tekstów/ red. nauk. Zofia Waleria Stelmaszuk. Warszawa : Żak, 1999. 305 s.

1021. Wybrane problemy opieki nad dziećmi i młodzieżą : synteza działu XVII, wersja skrócona / oprac. zespół pod kier. Ferdynanda Iniewskiego. Warszawa : IBP, 1981. 135 s.

1022. Wybrane problemy pedagogiki opiekuńczej : materiały pomocnicze dla studentów i wychowawców / pod red. Ireny Jundziłł, Gerarda Lubińskiego. Gdańsk : IKN ODN, 1983. 196 s.

1023. Wyjazdowy program edukacyjny. URL: http://www.zgapa.pl/zgapedia/Wyjazdowy_program_educacyjny.html (дата звернення: 11.08.2017)

1024. Wyjazdy wypoczynkowe i wakacyjna praca zawodowa: Komunikat z badań. Warszawa. Październik, 2013.

1025. Wyjątkowe rodzicielstwo : adopcyjne historie / red. Ewa Kozdrowicz, Monika Jagodzińska, Grażyna Niedzielska. Warszawa : Fundacja Kolos [etc.], 2010. 281 s.

1026. Wyrwicka K. Zmiany w systemie opieki nad dzieckiem poza rodziną. *Opieka. Wychowanie. Terapia*. 2000. № 4. S. 5–7.

1027. Wysocka K. Społeczne i osobowe konteksty migracji polskich kobiet. *Pedagogika Społeczna*. 2010. № 3–4. S. 137–150.

1028. Zadania planu sześcioletniego w zakresie opieki nad dzieckiem. *Dzieci i Wychowawca*. 1950. № 3. S. 9–15.

1029. Zadania Specjalistycznej Placówki Wsparcia Dziennego Centrum Opieki nad Dzieckiem im. Konstantego Maciejewicza w m. Szczecin. URL: http://centrumopieki.szczecin.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=481&Itemid=555

1030. Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki / pod red. Marii Kolankiewicz. Warszawa : WSiP, 1998. 372 s.

1031. Załącznik № 3 – Opieka nad dziećmi w wieku do lat 3. URL: <http://www.mpips.gov.pl/bip/projekty-aktow-prawnych/projekty-ustaw/polityka->

rodzinna/projekt-ustawy-o-zmianie-niektorych-ustaw-zwiazanych-z-systemami-wsparcia-rodzin/#akapit2

1032. Zanim w szkole będzie źle ... : praca zbiorowa / pod red. Krystyny Ostrowskiej i Jana Tatarowicza. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2004. 279 s.

1033. Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 24 kwietnia 1951 roku w sprawie statutu państwowych domów dziecka. *Dziennik Ustaw Ministra Oświaty*. 1951. № 9. Poz. 103.

1034. Zawadzka A. Zmianowy system nauki a opieka nad dzieckiem. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 2000. № 3. S. 45–49.

1035. Zehetner J. Heimerziehung. Linz : Büchdruckerei des Amtes der Landesregierung, 1949. 55 s.

1036. Zmysłowska M. Profesjonalizacja pracy wychowawców w placówce opiekuńczo-wychowawczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. R. 55. № 2. 2015. S. 9–16.

1037. Zmysłowska M. Zadania pracownika socjalnego w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego. *Praca socjalna: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość* / red. nauk. Anna Kotlarska-Michalska, Piotr Sikora. Olsztyn : Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2015. S. 219–227.

1038. Znaniecki F. Socjologia wychowania. Warszawa : PWN, 2001. 569 s.

1039. Zwischen Heim und Pflegeplatz / Hrsg. Eva Brendel, Rainer Damm, Berthold Dunkel u. a. München : SOS-KD. Verl., 1978. 55 s.

1040. Źródła do pedagogiki opiekuńczej. T. 1 cz. 1 i 2 / Pod red. Ireny Lepalczyk. Warszawa – Łódź : PWN, 1988. 315 s.

1041. Żebrowski J. Janusz Korczak jako pedagog i obrońca praw dziecka. *Polskie dziedzictwo edukacyjne od XVI do XX wieku : ciągłość i zmiana* : zbiór studiów i rozpraw ofiarowanych Profesorowi Lechowi Mokrzeckiemu z okazji Jubileuszu 80 urodzin. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015. S. 270–284.

1042. Żebrowski J. SOS Wioski Dziecięce – historia i teraźniejszość. *Wychowanie na co Dzień*. 2011. № 9. S. 35–37.

1043. Żebrowski J. System opiekuńczo-wychowawczy Janusza Korczaka i jego twórcze wykorzystanie : (inspiracje wychowawcy praktycznego humanizmu). *Acta Elbingensia* : rocznik naukowy Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej. 2014. № 3. S. 9–25.

1044. Żelazkiewicz M. Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły. *Nowa szkoła*. 1974. № 3. S. 16.

1045. Żółciński Z. J. Rola biografii w kreowaniu wzorców wychowawczych. *Propozycje szkolnej profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży*. Warszawa, 2011. S. 101–109.

1046. Żółtek A., Rozbarska M. Opieka nad dzieckiem przedszkolnym w ujęciu historycznym. *Nauczyciel i Szkoła*. 2004. № 3/4. S. 286–299.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список опублікованих праць із теми дослідження

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. 674 с.
2. Wierzejska J., Karpenko O. Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne : monografia. Kraków : Impuls, 2015. 264 s.
3. Карпенко О. Е. Теоретико-методические аспекты подготовки педагога к профессиональной деятельности. *Модернизация образования в современном мире: традиции и инновации* : монография. Брест : БрГУ, 2015. С. 53–77.
4. Karpenko O. Model opiekuna-wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Janusza Korczaka oraz Hermana Gmeina. *Janusz Korczak przyjaciel dzieci: w nurcie rozważań pedagogicznych* : monografia / pod red. M. Czepil, R. Bednarz-Grzybek, M. Hajkowskiej : monografia. Lublin : UMCS, 2015. S. 219–233.
5. Karpenko O. Social orphanhood in Ukraine: modern challenges. *Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne. Rodzina wieloproblemowa* : monografia. 2017. T. XXVI – XXVII. S. 143–165.
6. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі : навч. посіб. для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти напрямів підготовки : дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2016. 238 с.
7. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016) : наук.-допоміж. бібліогр. покажчик. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 244 с.; Karpenko O. Opieka nad dziećmi w Polsce w porównawczo-historycznej retrospektywie (1900-2016) : przewodnik bibliograficzny. Drohobycz : Redakcyjno-Wydawniczy Dział Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego imienia Iwana Franki w Drohobyczu, 2017. 272 s.
8. Карпенко О. Є. Аксіологічний вимір педагогічної спадщини Я. Корчака в контексті української педагогіки. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2014. Вип. 23. С. 271–276.
9. Карпенко О. Є. Виховання особистості у контексті антропологічних ідей Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла*

Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2014. Вип. 41. С. 312–315.

10. Карпенко О. Є. Дефініція «опіка над дитиною» у педагогічній думці Польщі. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 94–102.

11. Карпенко О. Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічна освіта: теорія й практика.* Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18(1-2015). С. 41–46.

12. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у педагогічній системі К. Єжевського (1877-1948). *Порівняльно-педагогічні студії.* Умань, 2015. № 4 (26). С. 12–18.

13. Карпенко О. Є. Правові засади розвитку опіки над дітьми у Польщі (1945-1961 рр.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* Дніпропетровськ, 2015. № 1 (9). С. 59–66.

14. Карпенко О. Є. Прийомна сім'я як інституційна форма опіки над дітьми у Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* Дніпропетровськ, 2015. № 2 (10). С. 42–47.

15. Карпенко О. Є. Реалізація технології соціально-педагогічного супроводу дітей в опікунсько-виховних установах Польщі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2015. Спецвип. 15. Ч. І. С. 122–131.

16. Карпенко О. Є. Розвиток інституції прийомної сім'ї як форми опіки над дитиною у Польщі (перша половина ХХ ст.). *Порівняльно-педагогічні студії.* Умань, 2015. № 2 (24). С. 5–10.

17. Карпенко О. Є. Спадщина польських педагогів як джерело творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми. *Педагогічна освіта: теорія й практика.* Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 19 (2-2015). С. 84–88.

18. Карпенко О. Є. Становлення і розвиток опікунської педагогіки у Польщі. *Педагогіка та психологія.* Харків, 2015. Вип. 50. С. 191–201.

19. Карпенко О. Є. Опіка і виховання дітей у притулках Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика.* Київ, 2016. № 4(55). С. 83–87.

20. Карпенко О. Опіка над дітьми у літніх таборах Польщі. *Педагогічний дискурс.* Хмельницький, 2016. Вип. 20. С. 78–82.

21. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у СОС-дитячих містечках Польщі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир,* 2016. Вип. 2(84). С. 41–45.

22. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми як наукова проблема: міждисциплінарний підхід. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. 3/35. С. 138–144.

23. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна діяльність школи у Польщі (кінець XX - початок XXI ст.). *Порівняльно-педагогічні студії*. Умань, 2016. № 1 (27). С. 5–11.

24. Карпенко О. Є. Опікунсько-виховна концепція К. Єжевського крізь призму сьогодення. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2016. Вип. 53. С. 291–299.

25. Карпенко О. Є. Проблеми опіки над дітьми у Польщі у дослідженнях українських науковців (кінець XX - початок XXI ст.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія: Педагогіка і психологія. Дніпропетровськ, 2016. № 1 (11). С. 28–33.

26. Карпенко О. Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії Ричарда Врочинського (1909-1987). *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2016. Вип. 2/34. С. 83–90.

27. Карпенко О. Є. Теоретико-методичні засади опіки над дітьми у педагогічному доробку Ю.-Ч. Бабіцького. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2016. Вип. 45. С. 129–133.

28. Карпенко О. Є. Теоретичні засади опіки над дітьми в українській педагогіці (XX - початок XXI ст.). *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 20 (1-2016). Ч. I. С. 72–76.

29. Карпенко О. Є. Методологічні орієнтири в розвитку опіки над дітьми в умовах глобалізації. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2017. № 1. С. 115–118.

30. Карпенко О. Є. Опіка і виховання безпритульних дітей у європейській педагогічній думці. *Людинознавчі студії*: зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2017. Вип. 4/36. С. 126–134.

31. Карпенко О. Є. Організаційно-педагогічні засади опіки над дітьми в Галичині (1900-1939 рр.). *Наука і освіта*. Одеса, 2017. № 2. С. 37–42.

32. Karpenko O. Wychowanie dzieci-sierot w teorii i praktyce pedagogicznej Ukrainy. *Wychowanie dzieci i młodzieży w społeczeństwie demokratycznym (na przykładzie Polski i Ukrainy)*: praca zbiorowa / pod red. M. Chepil, W. Petryk, M. A. Stradowski. Warszawa: DUX, 2013. S. 15–31.

33. Karpenko O. Training of future teachers to educational work with children. *Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges : research work collection / ed. M. Chepil, O. Karpenko, J. Konaszewska. Lublin : UMCS, 2014. S. 153–159.*
34. Карпенко О. Евросиротство в Польше как педагогическая проблема. *Вектор науки Тольятинского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 81–83.*
35. Карпенко О. Общественно-политические детерминанты развития опеки над детьми в Польше (1867-1939 гг.). *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Серыя: Філалогія, Педагогіка, Псіхалогія. Брэст, 2015. Вып. 1. С. 86–91.*
36. Karpenko O. Подготовка будущих педагогов к попечительски-воспитательной работе с детьми. *Roczniki Pedagogiczne. Lublin, 2015. T. 7 (43). № 1. С. 93–108.*
37. Карпенко О. Потреби дитини крізь призму опікунської педагогіки Польщі. *Science and Education a New Dimension. Budapest, 2015. T. III (32). Issue 63. С. 14–17.*
38. Karpenko O. Educator in mentor guardianship-educational institutons of Poland (theoretical context). *Around the care and upbringing of pedagogical reflection : research work collection / ed. O. Karpenko, T. Parczewska. Drohobych : Publishing department of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, 2015. S. 30–39.*
39. Karpenko O. Social determinants of childcare in Poland in 1991-2014. *Pedagogika Rodziny. 2015. № 5 (2). P. 53–61.*
40. Wierzejska J., Karpenko O. Wartość pracy w świadomości polskich i ukraińskich studentów. *Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności : зб. наук. праць у 2 т. / ред. кол.: В.Г. Кремень (гол.). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 422–432.*
41. Karpenko O. Development of childcare in the pedagogical theory and practice of Germany (19th - early 20th centuries). *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska : sectio J – Paedagogia-Psychologia. Lublin, 2016. Vol. XXIX. № 2. S. 99–109.*
42. Karpenko O. Idea opieki i wychowania dzieci sierocych w polskiej i ukraińskiej myśli pedagogicznej – próba syntezy. *Pedagogika Rodziny. 2017. № 7(2). P. 99–113.*
43. Karpenko O. Sztuka wychowania w kontekście pedagogiki humanistycznej Wasyla Suchomlińskiego. *Life and heart devoted to children : Yanush Korchak (1878-1942) and Vasyl Sukhomlynsky (1918-1970) are unforgettable : research work collection / ed. M. Chepil, O. Karpenko, V. Petryk. Warszaw : DUX, 2017. S. 89–96.*

Праці апробаційного характеру

44. Карпенко О. Є. Інституційна опіка дітей в окремих країнах Європейського Союзу: європейський досвід. *Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 29-30 квітня 2014 р. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 83–85.

45. Карпенко О. Образовательное пространство Польши как фактор развития личности. *Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции* : сб. материалов VII междунар. науч.-практ. конф., г. Брест, 15-16 мая 2015 г. Брест, 2015. С. 110–113.

46. Карпенко О. Є. Підготовка вчителя у емпіричних дослідженнях. *Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу* : матеріали всеукр. наук.-метод. семінару, м. Умань, 27 березня 2015 р. Умань, 2015. С. 151–154.

47. Карпенко О. Є. Соціальні проблеми дітей опікунсько-виховних установ Польщі. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Слов'янськ, 27 травня 2015 р. Слов'янськ, 2015. С. 65–66.

48. Карпенко О. Є. Технологія організації педагогічної взаємодії в опікунсько-виховній діяльності. *Проблеми особистості в освітньому просторі держави* : матеріали круглого столу, м. Львів, 15 квітня 2015 р. Львів, 2015. С. 57–60. URL: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/biblioteka/nauk_konf/konf_ps15042015.pdf

49. Карпенко О. Є. Взаємодія сімейної та інституційної форм опіки дітей у Польщі. *Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Ніжин, 5-6 травня 2016 р. Ніжин, 2016. С. 58–60.

50. Карпенко О. Є. Напрями опікунської діяльності школи у Польщі. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі* : матеріали наук.-практ. семінару, м. Київ, 6 червня 2016 р. Київ, 2016. С. 107–109.

51. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми і молоддю у громадській діяльності Генріка Йордана (1842-1907). *Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика* : матеріали I всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Івано-Франківськ, 25 лютого 2016 р. Івано-Франківськ, 2016. С. 68–73. URL: <http://conference.pu.if.ua/forum/files/25022016/zbirnyk.pdf>.

52. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у школах Німеччини. *Соціальна робота і соціальна педагогіка: виклики сьогодення* : зб. наук.

праць за матеріалами IV всеукр. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 28-29 квітня 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 21–24.

53. Карпенко О. Є. Реалізація польської моделі опікунських установ в Україні. *Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики* : зб. матер. всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 26-27 серпня 2016 р. Запоріжжя, 2016. С. 24–27.

54. Карпенко О. Дитина як суб'єкт опікунсько-виховної діяльності в освітніх установах Польщі. *Osobowość, społeczeństwo, polityka* : materiały VI Międzyn. konfer. nauk.-prakt. Lublin, 11-12 marca 2017. Lublin, 2017. S. 180–182.

55. Карпенко О. Інноваційні форми опіки над дітьми у Польщі. *Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce* : Medzinárodná vedecko-praktická konferencia, Sládkovičovo, 10-11 marca 2017. Sládkovičovo, 2017. S. 206–208.

56. Карпенко О. Є. Опікунська педагогіка в Польщі та перспективи її розвитку в Україні. *Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі* : зб. наук. праць IV міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Переяслав-Хмельницький, 28 лютого 2017 р. : у 2 ч. Переяслав-Хмельницький, 2017. Ч. I. С. 59–62.

57. Карпенко О. Є. Психолого-педагогічні засади вивчення соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика* : зб. наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20-21 січня 2017 р. Одеса, 2017. С. 93–95.

58. Карпенко О. Є. Релігійна опіка над дитиною у Польщі. *Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 26-27 жовтня 2017 р. Дрогобич, 2017. С. 134–137.

59. Karpenko O. Kaminski's (1903-1978) views on custodial pedagogy. *Innovations and modern technology in the educational system: contribution of Poland and Ukraine* : conference proceedings of International scientific and practical conference, Sandomierz, May 5-6, 2017. Sandomierz, 2017. S. 12–14.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

60. Карпенко О. Є. Опіка над дітьми у Польщі : програма. Дрогобич : Ред-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2015. 14 с.

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дослідження

Матеріали дослідження обговорювалися на науково-методичних семінарах кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, вченої ради соціально-гуманітарного факультету, на звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2012 – 2018). Основні теоретичні положення і результати дослідження оприлюднено на 59 конференціях, симпозіумах, читаннях різного рівня і представництва:

– *17 міжнародних наукових конференціях, симпозіумах за кордоном:* «Pochylmy się nad dzieckiem – idea i dzieło Janusza Korczaka» (Люблін, Польща, 2012, очна), «Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции» (Брест, Білорусь, 2013, очна; 2015, очна; 2017, заочна), «Współczesne przestrzenie edukacyjne biografistyki» (Люблін, Польща, 2013, очна), «European ideas in the works of famous educationalists: past, present and future perspectives» (Лодзь, Польща, 2013, очна), «Współczesne dylematy pedagogiki. Teoria i praktyka» (Люблін, Польща, 2013, очна), «Cultures in front of God: challenges, research, projections from mediterranean area to the world» (Рим, Італія, 2013, очна), «Montessori education: the child's development in the social environment» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Подготовка конкурентоспособного специалиста в современных условиях» (Брест, Білорусь, 2015, заочна), «Wdrażanie do zachowań kreatywnych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej i wychowaniu przedszkolnym» (Люблін, Польща, 2015, очна), «Zachować dla przyszłości. Sprawy oświaty, edukacji i nauki w przekazie prasowym XIX i XX wieku» (Лодзь, Польща, 2016, очна), «Osobowość. Społeczeństwo. Polityka» (Люблін, Польща, 2017, очна), «Inovatívny výskum v oblasti vzdelávania a sociálnej práce» (Сладковичово, Словаччина, 2017, заочна), «Innowacje w edukacji» (Люблін, Польща, 2017, очна), «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Сандомир, Польща, 2017, заочна);

– *26 міжнародних науково-практичних конференціях, читаннях, симпозіумах, семінарах в Україні:* «Педагог третього тисячоліття: теоретико-методологічний дискурс» (Дрогобич, 2013, очна), «Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX – XXI ст.)» (Івано-Франківськ, 2013, очна), «Інновації у вищій школі: проблеми та перспективи освіти і науки»

(Кременець, 2013, очна), «Карпати – Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських районів» (Івано-Франківськ, 2013, очна), «Педагогічна теорія і практика в контексті інтеграційних процесів» (Тернопіль, 2014, очна), «Я. Корчак і В. Сухомлинський – педагоги-гуманісти ХХ ст.» (Дрогобич, 2014, очна), «Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей» (Тернопіль, 2014, очна), «Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя сучасної школи» (Дрогобич, 2014, очна), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2015; 2017, заочна), «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти» (Київ, 2015, заочна), «Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи» (Дрогобич, 2015, очна), «Освіта для сучасності» (Київ, 2015, очна), «Підготовка педагогів до виховної роботи в Україні та Польщі» (Дрогобич, 2015, очна), «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (Івано-Франківськ, 2016, очна), «Виховання у контексті цивілізаційних процесів: вітчизняний і зарубіжний досвід» (Дрогобич, 2016, очна), «Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя» (Луцьк, 2016, заочна), «Педагогічні аспекти підготовки фахівців в університетах до професійної діяльності» (Дрогобич, 2016, очна), «Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери» (Ніжин, 2016, заочна), «Діяльність педагогів України та Польщі в умовах полікультурності» (Дрогобич, 2016, очна), «Педагогіка і психологія сьогодення: теорія та практика» (Одеса, 2017, заочна), «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців на компетентнісній основі» (Переяслав-Хмельницький, 2017, заочна), «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (Кам'янець-Подільський, 2017, заочна), «Формування цінностей особистості в європейському освітньому просторі: теорія та практика» (Дрогобич, 2017, очна); «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (Мукачеве, 2017, заочна), «Пріоритетні напрями модернізації системи освіти в Україні та Польщі: досвід, реалії, перспективи» (Івано-Франківськ, 2017, очна);

– *12 всеукраїнських науково-практичних конференцій*: «Культура педагога в контексті сучасних освітніх парадигм» (Ужгород, 2013, заочна), «Українське національне виховання: реалії, тенденції, перспективи» (Дрогобич, 2013, очна), «Партнерство навчальних, культурно-освітніх закладів, соціальних служб і родин: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Тернопіль, 2015, очна),

«Виховання особистості: національно-патріотичний вимір» (Херсон, 2015, заочна), «Дитинство в соціально-педагогічному дискурсі» (Дрогобич, 2015, очна), «Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст» (Київ, 2015, очна), «Підготовка майбутнього вчителя в умовах впровадження компетентнісного підходу» (Умань, 2015, заочна), «Соціальна робота: виклики сьогодення» (Тернопіль, 2016, очна), «Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі» (Київ, 2016, очна), «Сучасна педагогіка та психологія: від теорії до практики» (Запоріжжя, 2016, заочна), «Реалізація виховного компонента освітнього середовища ВНЗ та закладів післядипломної освіти» (Умань, 2017, заочна), «Виховна робота з дітьми: теорія і практика» (Дрогобич, 2017, очна);

– 4 *регіональних науково-практичних конференцій*: «Формування цінностей особистості: європейський вектор і національний контекст» (Дрогобич, 2014, очна), «Проблема особистості в освітньому просторі держави» (Львів, 2015, очна), «Розвиток особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2015, очна), «Психолого-педагогічні аспекти виховання особистості в системі неперервної освіти» (Дрогобич, 2016, очна).

Додаток В
Відомості про впровадження результатів дослідження



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Державний заклад

**"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені К. Д. УШИНСЬКОГО"**

65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 723-40-98, факс: (048) 732-51-03

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 14.11.2017 № 2614/24-03

на № _____ від _____

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

**результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук,
 доцента Карпенко Орести Євгенівни з теми «Розвиток опіки над дітьми
 у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)»**

Упродовж 2015 – 2017 рр. у Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К.Д. Ушинського здійснювалася цілеспрямована робота щодо підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми за рекомендаціями та пропозиціями здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук О.Є. Карпенко.

Упровадження розробленого автором навчально-методичного комплексу «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі», який включає програму авторського курсу для студентів педагогічних спеціальностей «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)» сприяло більш ефективному процесу підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми. Застосування запропонованих дисертанткою змісту і форм опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі, доробку вітчизняних і зарубіжних науковців у галузі теорії й методології опікунської педагогіки, теорії міжлюдської

опіки, теорії і практики опікунського виховання, обґрунтованої моделі вихователя засвідчило значно кращі результати підготовки майбутніх учителів до опікунсько-виховної роботи з дітьми. Публікації автора, статті у журналі «Наука і освіта» допомагали магістрантам, аспірантам, професорсько-викладацькому складу при виконанні науково-дослідницької роботи кафедри педагогіки, при викладанні курсів «Порівняльна педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи наукових досліджень». Під час проведення цієї роботи зроблено висновок про актуальність наукового дослідження О.Є. Карпенко, доцільність упровадження його результатів у практику роботи вищих педагогічних накладів України.

Акт про впровадження результатів дослідження О.Є. Карпенко обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол №5 від 26 жовтня 2017 р.).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри педагогіки,
доктор педагогічних наук, професор



Койчева Т. І.

Курлянд З.Н.



Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (03422) 3-15-74
e-mail inst@pu.if.ua Код ЄДРПОУ 02125266

31.10.2017 № 01-15/06-01-15 88

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук доцента кафедри соціальної роботи та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)»

Кафедра педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» упродовж 2015 – 2017 рр. упроваджувала результати наукового дослідження О.Є. Карпенко у підготовку майбутніх педагогів до опікунсько-виховної роботи з дітьми. Матеріали дослідження використовувалися під час читання курсів «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», у процесі проведення семінарсько-практичних занять, підготовки студентами рефератів із апробованої тематики. Розроблений автором навчально-методичний комплекс «Теоретичні і методичні засади опіки над дітьми у Польщі» сприяв більш ефективному процесу підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної, соціально-педагогічної роботи з дітьми під час проходження педагогічної практики у різних інституціях.

О.Є. Карпенко виступала з доповідями на науково-практичних конференціях «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика» (2016), «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону» (2017); з повідомленнями на засіданнях науково-методичного семінару кафедри, надавала консультації студентам і здобувачам, які працюють над виконанням тем з історико-педагогічної проблематики. Матеріали дослідження впроваджувалися шляхом використання навчальних посібників, бібліографічного покажчика «Опіка над дітьми у порівняльно-історичній ретроспективі», статей автора, опублікованих у збірниках наукових праць нашого університету. У ході проведення цієї роботи були зроблені висновки про актуальність дисертаційного дослідження О.Є. Карпенко, доцільність впровадження її результатів у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів IV рівня акредитації, освітніх та позашкільних закладів, дитячих будинків тощо.

На цій підставі вважаємо, що впроваджені результати дисертаційної роботи Карпенко О.Є. у навчальний процес та наукову діяльність закладів освіти дали очікувані позитивні результати.

Довідка про впровадження результатів дослідження О.Є. Карпенко «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 3 від 24 жовтня 2017 р.).

Проректор з наукової роботи

Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика



А. В. Загороднюк

Т. К. Завгородня

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (06262) 3-23-54
 Код ЄДРПОУ 38177113

15.11.17 № 68-17-881 на № _____

Довідка

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження доцента кафедри соціальної роботи та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка **Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)»** на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Підсумки наукового пошуку Карпенко Орести Євгенівни впроваджувалися у навчальний процес кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» упродовж 2015–2017 н.р. Матеріали дисертації знайшли висвітлення у доповідях на міжнародних науково-практичних конференціях «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2015; 2017), у процесі проведення семінарсько-практичних занять з дошкільної педагогіки, сучасних технологій дошкільного виховання, а також шляхом використання статей автора, опублікованих у збірниках наукових праць «Гуманізація навчально-виховного процесу», «Наукова скарбниця освіти Донеччини».

Ефект упровадження. Апробація розробленого спецкурсу «Опіка над дітьми у Польщі» виявила, що його вивчення не лише забезпечує цілісне уявлення про концепції опіки і виховання дітей-сиріт у польській педагогіці, але й сприяє підготовці педагогів до опікунсько-виховної роботи, утворенню стійких понять у сфері досягнень світової та вітчизняної педагогічної науки, отриманню теоретичних знань і виробленню практичних умінь, необхідних для виконання професійних обов'язків.

У ході проведення цієї роботи були зроблені висновки про актуальність дисертаційного дослідження О.Є. Карпенко, доцільність впровадження його результатів у практику навчально-виховного процесу вищих закладів освіти.

Акт про впровадження результатів дослідження О.Є. Карпенко обговорено та затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 3 від 02.11.2017 р.).

Ректор



С. О. Омельченко



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

58012, м. Чернівці, вул. М. Коцюбинського, 2, тел. (0372) 584810, 584811, факс (0372) 552914, e-mail: rector@chnu.edu.ua

24.10.2017 12/15-2840

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
кандидата педагогічних наук, доцента кафедри соціальної педагогіки
та корекційної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Карпенко Орести Євгенівни

«Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі
(XX – початок XXI ст.)»

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

У процесі апробації теоретичних та практичних результатів дослідження О. Є. Карпенко реалізувала концептуальні засади опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці, педагогічні умови проектування майбутніми соціальними педагогами власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми, що сприяло ефективному формуванню їх професійної майстерності.

Для цього у педагогічному процесі кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича упродовж 2015/16 і 2016/17 н. р. було використано матеріали монографії «Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne», авторського посібника «Опіка над дітьми у Польщі», бібліографічного покажчика «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900– 2016)», комплекс вправ, бесід, методик для діагностування складових компонентів досліджуваного теоретичного конструкту «розвиток опіки над дітьми», педагогічний тезаурус вихователя різних соціальних інституцій, який покликаний реалізовувати опікунсько-виховні завдання, розв'язувати проблеми ресоціалізації, перевиховання, налагодити співпрацю з сім'ями, формувати активну життєву позицію вихованців у суспільному житті. Результати наукового дослідження О.Є.Карпенко засвідчили, що їх використання у навчально-виховному процесі допоможе майбутнім педагогам у планомірній та більш усвідомленій організації самостійної роботи, уможливить пошук інноваційних форм і методів опіки над дитиною в освітньо-виховних та інституційних закладах, сформує уміння організовувати й методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду польських педагогів-виховників з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів дитини.

Результати впровадження обговорено і схвалено на засіданні кафедри педагогіки та соціальної роботи (протокол № 3 від 17 жовтня 2017 р.).

В. о. ректора

Вик. : доц. Л. І. Кобилянська
095–94–34–070.



[Handwritten signature]

Р. І. Петришин



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003
телефон 56-23-13, факс 2-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua
код ЗКПО 31035253

23.10.2017 № 5484/01.55/29

Довідка

про апробацію та впровадження результатів дисертаційного дослідження доцента кафедри соціальної роботи та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка **Карпенко Орести Євгенівни** на тему «**Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)**» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Основні результати дисертаційного дослідження Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» впроваджено у навчальний процес кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка у процесі викладання педагогічних дисциплін.

У навчально-виховному процесі використовувалися розроблені дисертантом навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний показник «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)», монографія «Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne», статті. Їхне використання допомагало студентам, магістрантам, аспірантам, професорсько-викладацькому складу кафедри дошкільної освіти при викладанні курсів «Порівняльна дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки», «Актуальні проблеми дошкільної педагогіки».

Результати дослідження О.Є. Карпенко «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» можуть бути використані у вищих навчальних закладах під час вивчення актуальних питань опіки і виховання дітей, при проведенні педагогічної практики, у виховному процесі дитячих будинків, дитячих містечок, у вищих та середніх навчальних закладах під час читання лекцій, написання навчальних і науково-методичних посібників, довідників з історії педагогіки та теорії виховання. Проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що дисертаційне дослідження О.Є. Карпенко є актуальним, а його результати доцільно впроваджувати у педагогічний процес освітніх закладів України.

Результати впровадження у навчальний процес дослідження Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» заслухано та затверджено на засіданні кафедри дошкільної освіти (протокол № від листопада 2017 р.).

Проректор
з наукової роботи

Коваль В.М.



[Handwritten signature in blue ink]

С.М. Шевчук



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

 Від " 06 " 11 2017 р. № 1256-33/03
 На № _____ Від " _____ " _____ 2017 р.
ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 доцента кафедри соціальної роботи та корекційної освіти Дрогобицького державного
 педагогічного університету імені Івана Франка Карпенко Орести Євгенівни на тему
 «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 –
 загальна педагогіка та історія педагогіки

Даною довідкою засвідчуємо факт упровадження результатів дисертаційного
 дослідження Карпенко Орести Євгенівни на у процес професійної підготовки майбутніх
 соціальних працівників у Тернопільському національному педагогічному університеті імені
 Володимира Гнатюка.

Викладачі кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського
 національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка мали можливість
 ознайомитися з результатами наукового доробку О.Є. Карпенко, представленими в наукових
 публікаціях: зокрема, у навчальному посібнику «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжному
 бібліографічному покажчику «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі
 (1900 – 2016)» та інших. Матеріали дисертаційного дослідження Карпенко О.Є.
 використовувалися викладачами кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи у процесі
 вивчення навчальних дисциплін: «Порівняльна педагогіка», «Технології соціальної роботи»,
 «Соціальна робота в зарубіжних країнах» та ін.

Дисертаційне дослідження Карпенко О.Є. є актуальним і може використовуватися
 вищими навчальними закладами у контексті розв'язання завдань підготовки майбутніх
 соціальних педагогів та соціальних працівників до опікунсько-виховної роботи з дітьми у
 різних організаціях соціального спрямування.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Карпенко Орести Євгенівни
 обговорювались та схвалені на засіданні кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
 Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
 (протокол № 4 від 30 жовтня 2017 року).

Завідувач кафедри соціальної педагогіки
 і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного
 університету імені Володимира Гнатюка

проф. Поліщук В. А.

Проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва
 Тернопільського національного педагогічного
 університету імені Володимира Гнатюка

проф. Буяк Б. Б.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

23.10.17 № 2183

Довідка
про апробацію і впровадження результатів
дисертаційного дослідження
Карпенко Орести Євгенівни
на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці
Польщі (XX – початок XXI ст.)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2015-2017 н.р. кафедра теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету здійснювала апробацію і впроваджувала концептуальні положення дисертаційного дослідження та напрацьовані матеріали (навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)») О.Є. Карпенко у навчально-виховний процес під час читання нормативних курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка». Дисертант висвітлювала провідні ідеї педагогічної спадщини польських педагогів XX – початку XXI ст., опікунсько-виховної діяльності освітніх установ, особливості становлення і трансформації сімейних та інституційних форм опіки над дітьми, педагогічні засади їх функціонування у Польщі досліджуваного періоду. У процесі співпраці зі студентами, аспірантами кафедри з апробованої проблематики обговорювались ідеї здобувачки стосовно можливостей творчого застосування положень педагогічної теорії і практики опіки над дітьми у Польщі та проектування студентами вітчизняних педагогічних університетів власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми. Дисертант заслуговувалася на засіданнях методологічних семінарів кафедри, зокрема, під час обговорення питань науково-практичних засад фахової підготовки майбутніх педагогів, місця у ній історико-педагогічних знань.

На основі співпраці професорсько-викладацького складу кафедри зі здобувачем О.Є. Карпенко було зроблено висновки про актуальність її дисертаційного дослідження в умовах активізації історико-педагогічних розробок в українській педагогічній науці, необхідності систематизації й

узагальнення вартісного історико-педагогічного досвіду. Висловлена думка про доцільність упровадження результатів дисертації О.Є. Карпенко у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Розроблені автором дисертації навчально-методичний комплекс, підготовлені лекції, семінарські та практичні заняття з досліджуваної проблематики є інформативно й методично доцільними, можуть бути використані у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів.

Основні положення дисертаційного дослідження обговорені на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 3 від 09 жовтня 2017р.).

Перший проректор Мукачівського
державного університету, д.с.п., доц.



Гоблик В.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА
 82100, м.Дрогобич, вул.Івана Франка,24, тел. (03244) 2-20-74, факс (03244) 3-83-76,
 Р/р 00000122000176 у ВДК м.Дрогобич, МФО - 325741, ЗКПО 02125438
 e-mail: administrator@pedro.uar.net

№ 350 від 09. 11. 2017 р.

АКТ

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження кандидата педагогічних наук, доцента кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Карпенко Орести Євгенівни «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2013 –2017 н.р. результати дослідження О.Є. Карпенко впроваджувалися у навчально-виховний процес, зокрема у зміст підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Розроблена авторська програма курсу «Опіка над дітьми у Польщі», яка включена у навчальний план підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Апробація результатів дослідження здійснювалася під час викладання цього курсу (загальний обсяг 180 год.). У навчально-виховному процесі використовувався навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», що забезпечило планомірну та більш усвідомлену організацію самостійної роботи зі студентами, уможливило пошук інноваційних форм і методів опіки над дитиною в освітньо-виховних та інституційних закладах, сформувало уміння організовувати й методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду польських педагогів-виховників з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини. Використання науково-допоміжного бібліографічного покажчика «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)» допомагало магістрам, аспірантам, професорсько-викладацькому складу кафедри при виконанні науково-дослідницької роботи.

Результати дослідження О.Є. Карпенко виголошувала на міжнародних та всеукраїнських конференціях, науково-методичних семінарах, оприлюднювала на методологічних семінарах докторантів та аспірантів, у наукових статтях, збірниках наукових праць, підготовлених спільно з науковцями Польщі. Положення, матеріали і висновки дослідження О.Є. Карпенко використовувалися під час читання нормативних курсів «Історія дошкільної педагогіки», «Дошкільна педагогіка», «Сучасні технології дошкільного виховання», «Порівняльна педагогіка», «Актуальні проблеми освіти», «Сучасні напрями в педагогіці», «Соціально-правовий захист сім'ї», «Основи соціально-правового захисту дитинства та материнства», а також у процесі проведення практично-семінарських занять, підготовки магістрами та аспірантами наукових повідомлень, статей із апробованої тематики.

Довідка про впровадження результатів дисертаційного дослідження Карпенко Орести Євгенівни «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» обговорено та затверджено на засіданні кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 16 від 8 листопада 2017 р.).

Завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти

Проректор з наукової роботи



Логвиненко Т.О.

Пантюк М.П.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35227252004420, банк одержувача УУДКСУ
в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

30.10.2017р. № 2629/01
На № _____ від _____

Г

Г

Г

Г

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження доцента кафедри соціальної роботи та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини упродовж 2015–2017 рр. здійснювала апробацію результатів дисертаційного дослідження «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» у навчально-виховний процес, що збагатило його фактами опікунсько-виховної роботи, розвитком системи опіки провідних європейських країн, а також особливостями використання та впровадження польського досвіду опікунської діяльності з дітьми.

Цінним для викладачів і студентів є авторські програма і навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900 – 2016)».

Результати дослідження О.Є. Карпенко були використані при читанні нормативних курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Методика виховної роботи», «Креативні технології навчання», проведенні семінарських занять, підготовці студентами рефератів, кваліфікаційних робіт. Дисертант виступала на науково-методичних семінарах кафедри, знайомила викладачів, аспірантів і студентів зі своїми науковими розробками, публікувала статті у науковому журналі «Порівняльно-педагогічні студії».

Отримані результати дослідження можна рекомендувати до подальшого впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України з метою підвищення якісного рівня професійної підготовки майбутніх педагогів, вихователів. Проведена робота дозволяє зробити висновок про те, що дисертаційне дослідження О.Є. Карпенко є актуальним, а його результати доцільно впроваджувати у навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів III–IV рівнів акредитації, дитячих будинках, будинках сиріт.

Довідку про апробацію і впровадження результатів дослідження О.Є. Карпенко «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» затверджено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, протокол № 5 від 26 жовтня 2017 року.

05506

Перший проректор



А.М. Гедзик



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,

тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45

E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

10 листопада 2017 р. № ____ На № ____ від 596

Довідка про апробацію і впровадження

доцента кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Карпенко Орести Євгенівни на тему «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія підтверджує впровадження матеріалів докторського дослідження Карпенко Орести Євгенівни упродовж 2015-2017 рр.

Протягом даного періоду кафедра дошкільної педагогіки, психології та фахових методик здійснювала апробацію і впроваджувала напрацьовані матеріали та положення наукового дослідження О. Є. Карпенко у навчально-виховний процес під час читання навчальних курсів «Історія дошкільної педагогіки», «Сучасні технології в дошкільній освіті», «Соціальна педагогіка», а також у процесі проведення співбесід зі студентами, магістрами, аспірантами з апробованої проблематики і підготовки ними рефератів, повідомлень. Дисертантка брала участь в обговоренні питань становлення опікунської педагогіки як окремої наукової і навчальної дисципліни у період освітніх перетворень і трансформації суспільного устрою Польщі, діяльності СОС-дитячих містечок у Польщі та Україні.

На основі співпраці професорсько-викладацького складу кафедр обох університетів зроблено висновок про актуальність дисертаційного дослідження О.Є. Карпенко в умовах українського державотворення і доцільність впровадження його результатів у практику навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів. Розроблений автором курс для студентів педагогічних спеціальностей «Опіка над дітьми у Польщі», навчальний посібник «Опіка над дітьми у Польщі», науково-допоміжний бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі (1900–2016)» є своєчасними, може бути використаний у процесі фахової підготовки майбутніх педагогів, вихователів.

Довідка про апробацію і впровадження дисертаційного дослідження Карпенко Орести Євгенівни «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XXI ст.)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 4 від 08 листопада 2017 р.).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор

Галус О. М.

Завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
доктор педагогічних наук, професор

Зданевич Л. В.

Підписи О. М. Галуса, Л. В. Зданевич засвідчую
Начальник відділу кадрів ХГПА

Барановська В. М.



POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION

DYPLOM

Program Stypendialny im. Lane'a Kirklanda

ORESTA KARPENKO

*W roku akademickim 2013/2014 uczestniczyła w programie stypendialnym,
który ukończyła obroną pracy dyplomowej
na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.*

Jerzy Kozłowski

Prezes

Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności

Justyna Janiszewska

Prezes

Fundacja Edukacja dla Demokracji

Warszawa, 26 czerwca 2014



DOM DZIECKA Nr 2
ul. Pamiętkowa 28
61-505 Poznań
Regon 000250961

DOM
dziecka nr 2

61 – 505 Poznań, ul. Pamiętkowa 28, tel. 833 34 18, fax 834 26 5

Poznań, dnia 16.05.2014r.

ZAŚWIADCZENIE ODBYCIA STAŻU

Zaświadczam, że pani dr Oresta Karpenko - stypendystka Programu Stypendialnego im. Lane 'a Kirklanda odbyła staż zawodowy w Domu Dziecka nr 2 w okresie od 5 do 16 maja 2014 roku.

Staż obejmował:

- poznanie celów, zadań, metod i form procesu opiekuńczo - wychowawczego
- poznanie sytuacji rodzinnej wychowanków
- monitorowanie potrzeb rozwojowych dzieci trwale pozbawionych opieki rodziny
- zdobycie informacji na temat wymagań stawianych pracownikom merytorycznym placówki
- nabywanie i rozwijanie umiejętności koniecznych do pracy w instytucjonalnej pieczy zastępczej.

Zapoznając się z praktyczną działalnością placówki opiekuńczo-wychowawczej pani dr Oresta Karpenko brała aktywny udział w zajęciach teatralno - plastycznych organizowanych cyklicznie dla dzieci na terenie Domu Dziecka.

Pani dr Oresta Karpenko była bardzo zainteresowana problematyką funkcjonowania systemu pieczy zastępczej oraz wychowaniem i opieką dzieci przebywających w Domu Dziecka. Dała się poznać jako osoba o wysokich kompetencjach społecznych, obowiązkowa i realizująca z dużym zaangażowaniem powierzone jej zadania.

DYREKTOR
Wojciech Walczak



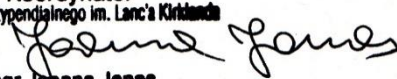
Program Stypendialny im. Lane'a Kirklanda

Poznań, 06.06.2014

Niniejszym zaświadczam, iż Pani Oresta Karpenko uczestniczyła w spotkaniu stypendystów Programu Kirklanda w Lublinie w dniach 28-30 maja 2014 r., podczas którego wystąpiła z prezentacją swojej pracy dyplomowej zatytułowanej „Instytucjonalne formy opieki i wychowania dzieci osieroconych w Polsce”.

Jej wystąpienie spotkało się z dużym zainteresowaniem ze strony uczestników spotkania.

Koordinator
Programu Stypendialnego im. Lane'a Kirklanda


mgr Joanna Janas


UMCS

 UNIwersYTET MARIi CURIE-SKŁODOWSKIEJ W LUBLINIE
 Wydział Pedagogiki i Psychologii

 000001353
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
 Wydział Pedagogiki i Psychologii
 20-004 Lublin, ul. Narutowicza 12

Lublin, dn. 6 grudnia 2015 r.

ZAŚWIADCZENIE

Pani doc. dr Oresta Karpenko zatrudniona w Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Ivana Franki w Drochobyczu uczestniczyła w międzynarodowym projekcie badawczym, polsko-ukraińskim, kierowanym przez dr Joannę Wierzejską reprezentującą Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie poświęconym przygotowaniu zawodowemu przyszłych pedagogów polskich i ukraińskich oraz ich planom zawodowym. Projekt badawczy realizowano w latach 2013-2015. Efektem realizowanego przedsięwzięcia jest monografia pt. "Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne" wydana w oficynie wydawniczej Impuls, w Krakowie, ss.264. Pani doc. dr O. Karpenko wykazała się wysokim poziomem wiedzy merytorycznej i wybitnymi kompetencjami metodologicznymi oraz umiejętnością pracy w zespole.


 Dziekan
 prof. dr hab. Ryszard Bera



000001353
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
Wydział Pedagogiki i Psychologii
ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin
tel./fax 532-04-27

Lublin, dnia 7 listopada 2014 r.

ZAŚWIADCZENIE

W dniach od 6 października do 7 listopada 2014 roku dr docent Oresta Karpenko Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu, Ukraina, zgodnie z warunkami umowy o współpracy pomiędzy dwoma naszymi uniwersytetami przebywała na stażu naukowym w Instytucie Pedagogiki UMCS w Lublinie. W czasie stażu hospitowała wykłady i ćwiczenia na kierunku Pedagogika, specjalności: Pedagogika przedszkolna, Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna oraz Pedagogika specjalna na studiach licencjackich, magisterskich, dziennych i zaocznych, I i II stopnia, korzystała z księgozbiorów bibliotecznych, uczestniczyła w posiedzeniach Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej, Zakładu Teorii Wychowania, Zakładu Dydaktyki. Podczas realizacji wspomnianego zadania zwrócono uwagę na aktualność badań prowadzonych przez Orestę Karpenko, a także na celowość upowszechnienia ich wyników w działalności praktycznej szkolnictwa wyższego, jak też ich popularyzacji w działalności instytucji przedszkolnych, domów dziecka.

Opiekunem naukowym w okresie odbywania stażu naukowego był Prof. dr hab. Mariusz Korczyński.


Dziekan
Dziekan
Prof. dr hab. Ryszard Bera
prof. dr hab. Ryszard Bera

Spółeczna Akademia Nauk
WYDZIAŁ NAUK
SPOŁECZNYCH I HUMANISTYCZNYCH
90-113 Łódź, ul. Sienkiewicza 9
tel. (42) 664-66-35

Łódź, 17 stycznia 2015 roku.

Pani

Dr Oresta Karpenko

Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny

imienia Iwana Franki

w Drohobyczu, Ukraina

Instytut Pedagogiki Społecznej Akademii Nauk w Łodzi wyraża zgodę na przyjęcie Pani Doktor celem odbycia stażu naukowo – badawczego w dniach od 5 stycznia do 8 lutego 2015 roku, niezbędnego dla zgromadzenia materiałów źródłowych oraz przeprowadzenia kwerendy bibliotecznej w placówkach naukowych miasta Łodzi związanej z przygotowaniem rozprawy habilitacyjnej.

Jednocześnie wyrażamy zgodę na przyjęcie opieki naukowej podczas pobytu w Polsce przez prof. zw. dra hab. Ryszarda Kuchę jako historyka wychowania realizującego studia poznawcze w zakresie pedagogiki porównawczej systemów dydaktycznych. Mamy nadzieję, iż ta współpraca okaże się owocna dla naszych obydwu współpracujących Uczelni zarówno w zakresie prowadzonych badań naukowych, jak i publikacji, które ukazać się drukiem w językach, polskim, ukraińskim i angielskim.

Z wyrazami szacunku i poważania

Prof. dr hab. Henryk Cudak

Dyrektor Instytutu Pedagogiki SAN



Regionalbüro | Regional Office
Innsbruck

Mag. Harald Stauber
Koordinator | Coordinator

Innsbruck, 09.11.2015

Zl.: ICM-2015-00054

OeAD-BESTÄTIGUNG

Das Regionalbüro Innsbruck der OeAD-GmbH bestätigt hiermit, dass

Frau **KARPENKO Oresta**
geboren am **20.04.1988,**
Staatsbürgerschaft **UKRAINE,**

ein Stipendium zur Durchführung eines Studien-/Forschungsprojektes an der **Universität Innsbruck**, Institut für Erziehungswissenschaften, im Rahmen des Stipendienprogramms **Stipendien der Stipendienstiftung der Republik Österreich** in der Zeit vom **01.10.2015** bis **30.11.2015** zuerkannt wurde.

Während des o.a. Zeitraumes hat Frau KARPENKO Oresta Anspruch auf Stipendienzahlen in der Höhe von insgesamt **2.080,00 EURO** zuzüglich Sonderzahlungen in der Höhe von maximal **350,00 EURO**.

Frau KARPENKO Oresta ist über die **StipendiatInnenversicherung bei UNIQA** krankenversichert und an der Adresse **Schützenstraße 43, 6020 Innsbruck** wohnhaft.

Für die OeAD-GmbH

i.A. Mag. Harald Stauber

OeAD - GmbH
Regionalbüro Innsbruck
Meinhardstraße 5/III
6020 Innsbruck



OeAD (Österreichische Austauschdienst)-
Gesellschaft mit beschränkter Haftung

Austrian Agency for International Cooperation
in Education and Research (OeAD-GmbH)

Sitz: Wien | FN 320219 k | Handelsgericht Wien
DVR 4000157 | ATU64808925

6020 Innsbruck | Meinhardstraße 5/III | Austria
T +43 660 4544133 | **F** +43 512 319114
harald.stauber@oead.at | **www.oead.at**

Version 091022



Міністэрства адукацыі
Рэспублікі Беларусь
Установа адукацыі
«Брэсцкі дзяржаўны
ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна»
(БрДУ імя А. С. Пушкіна)

Бульвар Касманаўтаў, 21, 224016, г. Брэст
тэл. (0162) 21-65-17; факс (0162) 21-70-53
E-mail: box@brsu.by;
Р/р: бюджэтны 3604900002264,
пазабюджэтны 3632900001673
у ААТ АБ «Беларусбанк» філіял 100, код 246,
г. Брэст, вул. Маскоўская, 202

Министерство образования
Республики Беларусь
Учреждение образования
«Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина»
(БрГУ имени А. С. Пушкина)

Бульвар Космонавтов, 21, 224016, г. Брест
тел. (0162) 21-65-17; факс (0162) 21-70-53
E-mail: box@brsu.by;
Р/с: бюджетный 3604900002264,
внебюджетный 3632900001673
в ОАО СБ «Беларусбанк» филиал 100, код 246,
г. Брест, ул. Московская, 202

12.02.2016 № 30-р/р-21
На № _____ ад _____

СПРАВКА

выдана доценту кафедры общей педагогики и дошкольного воспитания Дрогобычского государственного университета имени Ивана Франко Карпенко Оресте Евгеньевне о том, что она в период с 4 января 2016 года по 6 февраля 2016 года прошла стажировку на кафедре педагогики Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина». Индивидуальный план стажировки выполнен в полном объеме.

Проректор по учебной работе

Е.Д.Осипов

Заведующий кафедрой педагогики

Т.А.Ковальчук



Додаток Д
Програма навчальної дисципліни
«Опіка над дітьми у Польщі»

Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
Кафедра загальної педагогіки та дошкільної освіти

«ОПІКА НАД ДІТЬМИ У ПОЛЬЩІ»
П Р О Г Р А М А

для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
галузі знань 01 Освіта

спеціальності: усі педагогічні спеціальності

дисципліна: вибіркова (за вибором студента)

цикл підготовки: професійно-практична

Програму уклала кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти Карпенко О. Є.

Рецензенти:

Т. Завгородня – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки
ім. Б. Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя
Стефаника;

О. Квас – доктор педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та
дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені
Івана Франка.

Затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка (протокол № 14 від 15.10.2015 р.).

Дрогобич – 2015

Вступ

Сучасні підходи до створення навчальних планів підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти передбачають наявність варіативної компоненти, тематичне наповнення якої залежить від актуальності суспільних проблем та їх розв'язання на сучасному етапі, запитів майбутніх фахівців, а також можливостей професорсько-викладацького колективу. В умовах гуманізації освіти, особистісно орієнтованого підходу пріоритетного значення набуває формування гуманістичних цінностей, педагогічної культури у майбутніх педагогів, умінь щодо володіння арсеналом педагогічних засобів, готовності до опікунсько-виховної діяльності, надання опіки дитині у складних життєвих ситуаціях.

Самостійний вибір студентами тих чи інших навчальних дисциплін та спецкурсів впливає на розвиток у них власного бачення важливості наукових проблем, розуміння освітніх пріоритетів та урахування особистих практичних інтересів і уподобань. Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням майбутніми педагогами теорії і практики опіки над дитиною, форм і методів опікунської діяльності, які є важливою складовою у процесі професійної підготовки педагогів.

Запропонований курс «Опіка над дітьми у Польщі» сприяє інтеграції знань студентів з педагогічної теорії та практики, розширює та доповнює їх, спираючись на раніше набутий досвід під час вивчення педагогіки. На спеціальності «дошкільна освіта» – після вивчення навчальних дисциплін: «Виховання дітей раннього віку», «Дошкільна педагогіка», «Методика співпраці дошкільних закладів з родинами», проходження практик у групах дітей раннього та дошкільного віку.

Програма навчальної дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі» спрямована на ознайомлення студентів із сучасними завданнями опіки над дитиною в Україні і країнах Європейського Союзу, її формами, засобами виховання у різних освітньо-виховних установах, методами реалізації індивідуального підходу до опіки і виховання дітей, прогнозуванням стратегій розвитку і виховання кожної дитини. Майбутні педагоги мають набути вміння бачити в дитині неповторну індивідуальність з усім розмаїттям якостей і властивостей, створювати оптимальні умови для її саморозвитку, самореалізації, самовираження.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі» є теоретичні та методичні засади опіки над дитиною у Польщі, закономірності й особливості опікунсько-виховної роботи з дітьми.

Програма передбачає ознайомлення з такими змістовими модулями: опіка над дитиною як наукова проблема; педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна; опіка над дитиною у педагогічній думці Польщі; опіка над дитиною в освітньо-виховних закладах; інституційні форми опіки над дітьми;

актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці; польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі.

1. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Метою викладання курсу є формування у майбутніх фахівців вміння використовувати доробок вітчизняних і зарубіжних педагогів у сфері опіки над дитиною у процесі творчого проектування власної опікунсько-виховної діяльності з дітьми.

Завдання:

- усвідомлення необхідності втілення педагогічних засад опіки над дитиною у практику освітньої діяльності;
- з'ясування сутності основних понять навчальної дисципліни, структурно-змістової основи «опіки» та її складових;
- удосконалення вміння вивчати форми опіки над дитиною, методи реалізації індивідуального підходу до опіки і виховання дітей;
- прогнозування стратегій розвитку і виховання кожної дитини;
- формування навичок побудови опікунсько-виховної роботи з урахуванням особливостей виховного середовища та індивідуального розвитку кожної дитини.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі» студент повинен:

1. Знати:

- зміст дефініцій «опіка», «опіка над дитиною», «опікунство», «опікун», «опікунсько-виховна діяльність», «філантропія», «благодійність», «допомога», «підтримка дитини», «виховання», відмінність і схожість між ними;
- завдання, предмет, функції педагогіки опіки (опікунської педагогіки) як наукової дисципліни;
- генезу опіки над дитиною в історії педагогічної думки та опікунсько-виховної практики;
- особливості соціальної ситуації дитини;
- форми надання опіки дитині у різних типах освітньо-виховних закладів, умови застосування індивідуального підходу до вихованців;
- актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці.

II. Уміти:

а) загальна компетентність

- аналізувати та визначати основні поняття «педагогіка опіки (опікунська педагогіка)»;

- працювати з нормативно-правовою, програмною, методичною документацією із забезпечення опікунсько-виховної діяльності дитячих установ;
- планувати освітню та опікунсько-виховну роботу на основі ідей гуманізму і дитиноцентризму;
- використовувати засоби педагогічного впливу, які ґрунтуються на врахуванні індивідуальних та вікових особливостей дітей у процесі опікунсько-виховної роботи;
- забезпечувати доцільність використання форм і методів опікунсько-виховної роботи з дітьми, сприяти розвитку їхніх здібностей та задатків;
- вміти критично аналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід опіки над дитиною;
- усвідомлювати мотиви власних дій в опікунській діяльності;
- застосовувати проблемно-дослідницький підхід до організації діяльності з вихованцями, їхніми батьками, колегами на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин.

б) предметна компетентність

- уміти використовувати теоретичні та практичні знання з опікунської педагогіки Польщі у процесі творчого проектування власної діяльності;
- доцільно підбирати та застосовувати на практиці форми і методи надання опіки дитині у різних життєвих ситуаціях;
- проектувати реалізацію гуманістичних ідей у виховній діяльності з вихованцями, їхніми батьками;
- використовувати різні методи і засоби опікунсько-виховної діяльності відповідно до віку дітей;
- планувати, організовувати, методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду польських педагогів-виховників з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини;
- встановлювати позитивний психологічний клімат у процесі організації професійної діяльності, брати участь у доброчинних акціях та спонукати до цього інших;
- створювати власний імідж вихователя у контексті сучасних завдань опіки і виховання.

На вивчення дисципліни відводиться 90 годин (3 кредити ECTS): 14 годин лекцій, 14 годин практичних, 62 години самостійної роботи.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Тема 1. Опіка над дитиною як наукова проблема

Дефініції «опіка», «опіка над дитиною», «опікунство», «опікун», «опікунсько-виховна діяльність», «філантропія», «благодійність». Поняття «опіка» і «допомога», «опіка» і «підтримка дитини», «опіка» і «виховання». Компаративістський аналіз дефініцій. Аналіз основних дефініцій дослідження в українській педагогічній науці. Антон Макаренко та Василь Сухомлинський про опіку над дитиною. Концептуальні підходи до опіки над дитиною у зарубіжній педагогіці.

Тема 2. Педагогіка опіки (опікунська педагогіка) як наукова дисципліна

Основні категорії опікунської педагогіки. Предмет і завдання опікунської педагогіки. Функції опікунської педагогіки. Опікунська педагогіка та її зв'язок із загальною педагогікою, соціальною педагогікою, спеціальною педагогікою, з іншими педагогічними науками. Потреби дитинства та їх класифікація в опікунській педагогіці. Ришард Врочинський та його внесок у становлення опікунської педагогіки. Ванда Шуман – представник опікунської і спеціальної педагогіки. Сильвія Бадора, Яніна Мацяшкова, Зигмунд Домбровський, Альбін Кельм та їх внесок у розвиток теорії опіки над дитиною. Педагогіка опіки у сучасних умовах.

Тема 3. Опіка над дитиною у педагогічній думці Польщі

Опіка над дитиною в історії європейської культури. Передумови розвитку опіки над дітьми у Польщі. Станіслав Конарський. Гжегож Пірамовіч. Пітер Гебріель Бодуен – організатор лікарень для покинутих дітей. Станіслав Маркевич – засновник Товариства літніх таборів. Хенрик Йордан – засновник парку для гімнастики й спортивних ігор. Владислав Шенайх та його внесок в організаційні засади опіки над дитиною. Опікунська діяльність Вацлава Блізінського. Януш Корчак – автор новаторської опікунсько-виховної системи в установах повної опіки. Казимир Лісецький – організатор виховних осередків, автор оригінальної мікросистеми опіки над сиротами і дітьми варшавської бідноти. Александр Камінський – засновник і реалізатор скаутських методів виховання в опікунських установах.

Тема 4. Опіка над дитиною в освітньо-виховних закладах

Опікунська політика Польщі. Нормативно-правове забезпечення опікунсько-виховної діяльності освітньо-виховних закладів. Теорія міжлюдської опіки. Виховання через опіку. Теорія і практика опікунського виховання. Методи опіки. Форми опіки. Атмосфера опіки й атмосфера виховання. Педагогічний інструментарій опіки і виховання дітей у різних типах дошкільних закладів. Зміст

опіки і виховання дітей в освітньо-виховних закладах. Опікунсько-виховна діяльність школи. Опіка над дітьми у позашкільному середовищі.

Тема 5. Інституційні форми опіки над дітьми

Еволюція інституційних форм опіки. Перспективи опіки над дитиною і сім'єю у період трансформації суспільного устрою. Форми опіки над дітьми у різних соціальних інституціях. Форми, методи і засоби виховання дітей у дитячих будинках. Дитячі села Польщі та їх роль і місце у системі опіки над дитиною.

Тема 6. Актуальні проблеми опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці

Глобалізація, регіоналізм, надзвичайні процеси та опіка. Опікун-виховник і дитина – партнери, суб'єкти виховного процесу. Причини соціального сирітства. Соціальне сирітство – дитинство в опікунсько-виховних установах. Прогалини в опіці над дитиною в інституційних формах опіки. Самотня дитина у неблагополучних сім'ях. Сімейні конфлікти та проблеми сімейної опіки. Релігійна опіка. Добровільна діяльність благодійних товариств. Едукація й опіка.

Тема 7. Польський досвід опіки дітей у вітчизняному соціумі

Актуальність ідей опіки над дитиною Польщі для української педагогічної теорії і практики, для теорії і методики виховання. Аксіологічний вимір творчого доробку польських педагогів у контексті української дошкільної педагогіки. Реалізація польської моделі опікунсько-виховних установ в Україні. Сучасні завдання опіки над дитиною у контексті досвіду країн Європейського Союзу.

Орієнтовна тематика семінарських занять

1. Опіка над дитиною як наукова проблема.
2. Дитинство у педагогіці опіки (опікунській педагогіці).
3. Генеза опіки над дитиною у педагогічній теорії і практиці.
4. Педагогічний інструментарій опіки і виховання дітей.
5. Форми опіки над дітьми.
6. Актуальні проблеми опіки над дитиною у сучасному ЗДО.
7. Польський досвід опіки дітей та сучасні реалії в Україні.

3. Критерії успішності навчання

та засоби діагностики успішності навчання

Формою підсумкового контролю з навчальної дисципліни «Опіка над дітьми у Польщі» є залік. Оцінювання досягнутих успіхів проводиться в системі оцінювання університету, після чого переводиться в національну шкалу оцінювання та шкалу ECTS, відповідно до таблиці.

Шкала оцінювання університету (в балах)	Оцінка з заліку	Шкала ECTS	
		Сумарна модульна оцінка	Оцінка за шкалою ECTS
90 – 100	зараховано	90-100	A
75 – 89		82 – 89	B
		75 – 81	C
60 – 74		67 – 74	D
		60 – 66	E
0 – 59	не зараховано	35 – 59	FX
		0 – 34	F

Види модульної атестації з навчальної дисципліни: усні відповіді на семінарських заняттях, групова самостійна робота, співбесіда з лектором.

5. Рекомендована література

Основна:

1. Закон України «Про дошкільну освіту». Київ, 2001. 34 с.
2. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>
3. Закон України «Про волонтерську діяльність». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3236-17>
4. Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». *Відомості Верховної Ради України*. 2005. № 6. 147 с.
5. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
6. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання*. 1999. № 1. С. 6–38.
7. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі. Івано-Франківськ : Б.в., 2000. 252 с.
8. Дитина в дошкільні роки : комплексна додаткова освітня програма / наук. керівник К. Л. Крутій. Запоріжжя : ЛПКС, 2011. 188 с.
9. Зернятко : Програма розвитку та виховання дитини раннього віку / наук. керівник О. Л. Кононко. Київ : Кобза, 2004. 192 с.
10. Завгородня Т., Плугатор І. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945-1990 рр.) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. 208 с.
11. Карпенко О. Аксіологічний вимір педагогічної спадщини Я. Корчака у контексті української педагогіки. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2013. Вип. 23. С. 271–276.

12. Карпенко О. Виховання особистості у контексті антропологічних ідей Костянтина Ушинського. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 41. Вінниця, 2014. С. 312–315.
13. Карпенко О. Дефініція «опіка над дитиною» у педагогічній думці Польщі. *Людинознавчі студії*: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 2. С. 94–102.
14. Карпенко О. Є. Ідея дитиноцентризму у спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічна освіта: теорія й практика*. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18 (1-2015). С. 42–46.
15. Карпенко О. Нормативно-правове забезпечення опікунсько-виховної діяльності інтервенційних закладів у Польщі. *Людинознавчі студії*: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2014. Вип. 29. Ч. 1. С. 70–79.
16. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: навчальний посібник для підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня вищої освіти напрямів підготовки: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2016. 238 с.
17. Карпенко О. Правові засади розвитку опіки над дітьми у Польщі (1945-1961 рр.). *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2015. № 1(9). С. 59–66.
18. Карпенко О. Реалізація технології соціально-педагогічного супроводу дітей в опікунсько-виховних установах Польщі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. Спецвип. 15. Ч. І. Слов'янськ, 2015. С. 122–131.
19. Кулачківська С. Є., Ладивір С. О. Я – дошкільник (вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку). Київ: Нора-прінт, 1996. 108 с.
20. Плохій З. Малятко: програма виховання дітей дошкільного віку. Київ: Педагогічна думка, 1999. 286 с.
21. Опіка і виховання дітей: історія і сучасність: зб. наук. пр. / за ред. М. Чепіль. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. 384 с.
22. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: монографія / ред. Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. М. Ступарик. Івано-Франківськ; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. 152 с.
23. Паласевич І., Карпенко О. Індивідуальний підхід до дітей в умовах ДНЗ: методичні матеріали до семінарських занять для фахівців ОКР «Бакалавр» напряму

підготовки 6.010101 «Дошкільна освіта». Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. 82 с.

24. Пантюк Т., Хало З.П. Зарубіжні теорії та концепції дошкільного виховання : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ, 2007. 75 с.

25. Пантюк Т. І., Лозинська С. В. Дошкільна педагогіка : навч.-метод. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 118 с.

26. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / авт. кол. Андрієтти О.О. та ін. Тернопіль : Мандрівець, 2012. 104 с.

27. Соняшник. Комплексна програма розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку / наук. керівник Л. В. Калуська. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 135 с.

Додаткова:

1. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). Київ : Вид. центр «Просвіта». 1998. 179 с.

2. Дмитрієнко М., Ясь О. Добродійність як атрибут громадянського суспільства: історія і сучасність. *Розбудова держави*. 1994. № 6. С. 37–44.

3. Донік О. М. Благодійність в Україні (XIX - початок XX ст.). *Український історичний журнал*. 2005. № 4. С. 160.

4. Дудник Н. З. Сучасні технології дошкільного виховання : навч.-метод. посіб. (курс лекцій). Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка. Дрогобич, 2013. 208 с.

5. Зверєва І. Д. Добродійність в освіті. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ :Юрінком Інтер, 2008. С. 222–223.

6. Карпенко О., Федорович А. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 158 с.

7. Кемінь В. П. Теорія виховання і філософія виховання: наукові поняття і методологічні правила. *Молодь і ринок*. 2007. № 10. С. 21–26.

8. Кравець В. П. Зарубіжна школа і педагогіка XX століття. Тернопіль, 1996. 290 с.

9. Курляк І. До питання про становлення і розвиток опікунської педагогіки в Україні і Польщі. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці, 2002. Вип. 137. С. 112–119.

10. Кушнір В. Дитинство та права дітей у педагогічній спадщині Януша Корчака та Василя Сухомлинського. *Науковий вісник* : зб. наук. пр. Одеса, 2001. С. 44–48.

11. Оржеховська В. М., Виноградова-Бондаренко В. Є. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки : навч. посіб. Київ, 2004. 172 с.

12. Паласевич І. Робота з дітьми, що мають особливі потреби: методичні матеріали до семінарських занять для фахівців ОКР «Спеціаліст» на пряму підготовки 7.01010101 «Дошкільна освіта». Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. 96 с.

13. Пеша І. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ: Логос, 2000. 86 с.

14. Савченко Н. С. Становлення і розвиток позашкільної освіти і виховання у Польщі (XVIII - XX ст.). Ч. 1. Громадсько-педагогічні рухи: монографія. Кіровоград: КОД, 2010. 316 с.

15. Савчин М. В. Психологічні особливості ефективності виховних технологій: монографія. Дрогобич: Коло, 2005. 184 с.

16. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів: Українські технології, 2005. 384 с.

17. Тесленко В. В. Система соціальної адаптації дітей-сиріт і дітей з обмеженими можливостями. Київ: Педагогічна преса, 2007. 31 с.

18. Тищенко С. П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину. Київ: Т-ство «Знання». 46 с.

19. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 216 с. (Серія «Альма-матер»).

Періодичні видання:

1. Аніщук А. М. Підготовка майбутніх фахівців до здійснення індивідуального підходу в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 2–5.

2. Буздуган Я. Правові форми та принципи благодійної діяльності як джерела фінансового забезпечення соціально-культурної сфери в Україні. *Віче*. 2011. № 8. С. 17–20.

3. Кононко О. Л. Плекаймо у дітей життєдайне само ставлення. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2. С. 3–6.

4. Кузьменко В. У. Індивідуалізація виховання і навчання. *Дошкільне виховання*. 2000. № 10. С. 5–7.

5. Кулачківська С. Є. Новий погляд на стару проблему. *Дошкільне виховання*. 2002. № 7. С. 15–17.

6. Піроженко Т. О. Інноваційна психолого-педагогічна діяльність: нові підходи. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 10–12.

7. Поніманська Т. І. Готовність до педагогічних інновацій у контексті гуманістичної педагогіки. *Оновлення змісту і методів дошкільної освіти в Україні: наукові записки Рівненського державного педагогічного інституту*. Рівне, 1999. Вип. 5. С. 10–15.

8. Ступарик Б. М. Опікунсько-виховна функція школи. *Обрії*. 2001. № 1(12). С. 5–7.
9. Сушик Н. П. Соціально-педагогічна робота в інтернатних закладах для дітей-сиріт. *Проблеми педагогічних технологій*. Луцьк, 2003. Вип. 1. С. 249–266.
10. Усиновлення дітей-сиріт в Україні. Інфографіка. URL: www.ukrinform.ua/ukr/news/usinovlennya_ditey_sirit_v_ukraini_infografika_1868
11. Чепіль М. Лікувальна педагогіка Януша Корчака. *Людинознавчі студії* : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2009. Вип. XIX. С. 81–92.
12. Чепіль М. Теоретико-методологічні аспекти опіки і виховання: зіставний аналіз. *Опіка і виховання дітей: історія і сучасність*: зб. наук. праць / за ред. М. Чепіль. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. С. 42–51.
13. Яким Ю. Дитинство у виховній системі Януша Корчака. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. 2010. Вип. 7–8. С. 132–137.
14. Яким Ю. Зміст виховання дітей-сиріт у педагогічній спадщині К. Єжевського. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Вип. 29. Вінниця, 2009. С. 232–236.
15. Яким Ю. Модель опікуна-вихователя у Польщі та її значення для української освіти. *Роль педагогічних дисциплін у формуванні майбутнього фахівця* : матеріали Всеукр. наук.-метод. семінару. Умань : ПП Жовтий, 2011. С. 155–160.
16. Яким Ю. Розвиток опіки над дітьми-сиротами у Польщі (історико-педагогічний аспект). *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 87. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. С. 193–196.
17. Яким Ю. Форми і види опіки над дітьми-сиротами у творчому доробку Ю.Ч. Бабіцкого. *Опіка і виховання дітей. Історія і сучасність* : зб. наук. пр. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Франка, 2010. С. 81–89.

Додаток Е**Наукові дослідження з проблем педагогічної теорії і практики Польщі****Додаток Е.1****Перелік авторефератів і дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора педагогічних наук, захищені у незалежній Україні з проблем опіки над дітьми в Польщі**

1. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2001. 546 с.
2. Бадора С. Теорія і практика виховання в опікунському середовищі (на матеріалах Польщі) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05. Київ, 2001. 46 с.
3. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. Київ, 2004. 221 с.
4. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.
5. Денисюк С. В. Проблеми формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878-1942 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 256 с.
6. Денисюк С. В. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Януша Корчака (1878-1942 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 20 с.
7. Дзюбинська Х. А. Опіка і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (XIX - початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2014. 236 с.
8. Дзюбинська Х. А. Опіка і виховання дітей-сиріт у діяльності благодійних товариств Польщі (XIX - початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2015. 20 с.
9. Забута Т. В. Педагогічне керівництво та дитяче самоврядування у педагогічній спадщині Януша Корчак : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 1997. 222 с.
10. Забута Т. В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1997. 18 с.
11. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2004. 211 с.

12. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2004. 20 с.

13. Мисько В. Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 236 с.

14. Мисько В. Дитиноцентризм у педагогічній спадщині Януша Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2017. 20 с.

15. Савченко Н. С. Теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі (остання чверть XIX століття - середина XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2013. 530 с.

16. Савченко Н. С. Теорія і практика позашкільної освіти молоді в Польщі (остання чверть XIX століття - середина XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2013. 40 с.

17. Ханенко В. С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1997. 169 с.

18. Ханенко В. С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 1997. 18 с.

19. Яким Ю. В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 222 с.

20. Яким Ю. В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2012. 20 с.

Додаток Е.2

Перелік дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора педагогічних наук, захищені у Польщі з проблем опіки над дітьми

1. Apanel D. J. Instytucjonalna opieka całkowita nad dzieckiem na Pomorzu Środkowym w latach 1945-1975 : praca doktorska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Poznań, 2003.

2. Balukiewicz M. I. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na Ziemi Lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej : praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice, 1998.

3. Bartkowiak E. Kościół katolicki wobec problemu dzieci pozbawionych opieki w Polsce w latach 1918-1939 : praca doktorska / Uniwersytet Zielonogórski. Zielona Góra, 2004.

4. Bejger H. Skuteczność pracy wychowawczej domów dziecka w województwie lubelskim w latach 1989-1998 : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 2005.
5. Biedroń M. Opieka rodzicielska nad dzieckiem w średnim wieku szkolnym w środowisku wielkomiejskim : praca doktorska / Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, 2000.
6. Bielecka E. Kompensacyjna funkcja domu dziecka jako placówki opiekuńczo-wychowawczej : praca doktorska / Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa, 1996.
7. Boćkowski D. Opieka placówek polskich nad obywatelami Rzeczypospolitej Polskiej w ZSRR 1941-1943 : praca doktorska / Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk. Warszawa, 1999.
8. Brenk M. W. Przemiany opieki i pomocy społecznej w Polsce Ludowej do 1980 roku : praca doktorska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Poznań, 2011.
9. Chyła D. Opieka społeczna na Kujawach w latach 1577-1772 : praca doktorska / Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz, 2012.
10. Ciepielewska-Kowalik A. Rola organizacji non-profit w polityce opieki i edukacji przedszkolnej w Polsce po 1989 roku : praca doktorska / Instytut Studiów Politycznych Polskiej Akademii Nauk. Warszawa, 2013.
11. Domżał U. Opieka nad dzieckiem w inicjatywach państwa i organizacji pozarządowych w Polsce w latach 1919-1939 : praca doktorska / Uniwersytet Zielonogórski. Zielona Góra, 2007.
12. Drozd E. Wizja przyszłej rodziny w wyobrażeniach młodzieży z wybranych placówek opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych i edukacyjnych : praca doktorska / Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa, 2003.
13. Frąk D. Działalność opiekuńczo- wychowawcza Zgromadzenia Sług Jezusa w Polsce w latach 1989-2010 : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2017.
14. Gajewska G. G. Teoria potrzeb ludzkich a teoria opieki międzyludzkiej : praca doktorska / Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. Bydgoszcz, 1994
15. Gajewska G. G. Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji : praca doktorska / Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, 2011.
16. Gil M. Instytucjonalne formy opieki całkowitej nad dzieckiem upośledzonym umysłowo – analiza porównawcza regulacji prawnych i rozwiązań praktycznych w Polsce i w Czechach : praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice, 2005.

17. Haratyk A. Pozaszkolne formy opieki nad dziećmi i młodzieżą w Galicji doby autonomicznej (1867-1914): praca doktorska / Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, 1999.
18. Janik R. Szanse realizacji «państwa opiekuńczego» w procesie integracji europejskiej: praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowicach, 2004.
19. Janowicz A. M. Opieka nad osobami u kresu życia w doświadczeniu opiekunów rodzinnych: praca doktorska / Akademia Ignatianum w Krakowie. Kraków, 2016.
20. Jarosz E. I. Ochrona dzieci przed krzywdzeniem – perspektywa globalna i lokalna: praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice, 2009.
21. Joachimowska M. Uwarunkowania kompetencji rodzica zastępczego do realizacji nowych założeń w systemie opieki nad dzieckiem: praca doktorska / Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Bydgoszcz, 2006.
22. Juźwik A. W. Od ratownictwa do etatyzacji. Opieka nad dziećmi i młodzieżą w działalności organizacji społecznych w Polsce w latach 1944-1950: praca doktorska / Instytut Historii im. Tadeusza Manteuffla Polskiej Akademii Nauk. Warszawa, 2017.
23. Kempa M. E. Socjalizacja dzieci i młodzieży w placówkach opieki całkowitej środowiska wielkoprzemysłowego: praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice, 1992.
24. Kokoszkiewicz A. Opieka społeczna jako zadanie państwa. Studium teoretycznoprawne: praca doktorska / Akademia Leona Koźmińskiego. Warszawa, 2014.
25. Kolankiewicz M. Jednotematyczny cykl publikacji poświęcony problematyce wychowania dzieci w instytucjach opiekuńczych: Schronienie. Historia Domu Małych Dzieci, Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki (redakcja naukowa i autorstwo rozdziałów: Wstęp, Adopcja, Rodziny zastępcze, Opieka instytucjonalna, Podsumowanie), Porzuceni i powierzeni trosce. Dom Małych Dzieci: praca habilitacyjna / Uniwersytet Warszawski. Warszawa, 2008.
26. Kołakowski A. System instytucjonalnej opieki całkowitej nad dzieckiem w Polsce w latach 1945-1956 i jego realizacja w domach dziecka w województwie gdańskim: praca doktorska / Uniwersytet Gdański. Gdańsk, 2006.
27. Kość I. M. Funkcja opiekuńcza szkoły wobec potrzeb dziecka (w młodszym wieku szkolnym): praca doktorska / Uniwersytet Szczeciński. Szczecin, 1997.

28. Kowalski W. Wioski Dziecięce SOS i ich działalność opiekuńczo-wychowawcza w latach 1949-1999 : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 2001.
29. Krzyszkowski J. Między państwem opiekuńczym a opiekuńczym społeczeństwem. Determinanty funkcjonowania środowiskowej pomocy społecznej na szczeblu lokalnym : praca doktorska / Uniwersytet Łódzki. Łódź, 2005.
30. Kurcz A. T. Postulowane a rzeczywiste warunki wypełniania przez żłobki funkcji opiekuńczo-wychowawczych : praca doktorska / Uniwersytet Opolski. Opole, 1995.
31. Kwiecień M. Rada Główna Opiekuńcza Dystryktu Radomskiego w latach okupacji niemieckiej (1939-1945): praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2001.
32. Lizoń-Szłapowska D. Środowiskowy model opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym w woj. katowickim (na przykładzie ośrodków dziennego pobytu) : praca doktorska / Uniwersytet Śląski w Katowicach. Katowice, 2001.
33. Łapot M. Opieka i wychowanie żydowskiego dziecka sierocznego w Małopolsce w Drugiej Rzeczypospolitej : praca doktorska / Uniwersytet Gdański. Gdańsk, 2008.
34. Mazur A. Opieka społeczna w powiecie janowskim w latach 1914-1945 : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2015.
35. Mazur J. A. Opieka i resocjalizacja wobec przestępczości nieletnich w okresie międzywojennym w Lublinie : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2016.
36. Michalska-Badziak R. Administracyjno-prawne zagadnienia opieki nad dzieckiem osieroconym w Polsce : praca doktorska / Uniwersytet Łódzki. Łódź, 1989.
37. Mikołajczyk-Bronka K. Jakość opieki nad dzieckiem w rodzinie a jego emocjonalno-społeczne funkcjonowanie : praca doktorska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Poznań, 2012.
38. Mirek A. M. Działalność opiekuńczo-wychowawcza i oświatowa Zgromadzenia Córek Maryi Niepokalanej w latach 1918-1962 : praca doktorska / Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Warszawa, 2001.
39. Mirowska M. Formy przemocy i opieki społecznej w Częstochowie w okresie Drugiej Rzeczypospolitej : praca doktorska / Uniwersytet Opolski. Opole, 2002.
40. Motow I. Opieka instytucjonalna nad nieletnimi w Polsce w rozwoju historycznym : praca doktorska / Instytut Badan Edukacyjnych. Warszawa, 2004.

41. Nowak B. M. Efektywność działalności internatów szkolnych jako placówek opiekuńczo-wychowawczych : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 2002.
42. Okrasa M. Działalność opiekuńczo-wychowawcza burs i internatów szkolnych w województwie lubelskim w latach 1975-1998 : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 2004.
43. Olearczyk T. Wychowawczo-opiekuńcza funkcja rodziny polskiej na tle współczesnych przemian społeczno-ustrojowych : praca doktorska / Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków, 1996.
44. Partyka W. Opieka społeczna w Ordynacji Zamojskiej w XVII-XVIII wieku : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2007.
45. Perzanowski T. Ewolucja modelu instytucji opieki całkowitej nad dzieckiem osieroconym : praca doktorska / Uniwersytet Jagielloński. Kraków, 2011.
46. Polak W. Opieka społeczna w Lublinie w latach 1939-1944 : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 2014.
47. Pyrzyk I. Elementy pedagogiki opiekuńczej w pracach wybranych pedagogów XIX i XX wieku. Studium porównawcze : praca doktorska / Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy. Bydgoszcz, 1993.
48. Repelewicz E. Dom dziecka jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze (na podstawie badań prowadzonych w województwie częstochowskim) : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 1998.
49. Ruszkowska M. U. Rodzina zastępcza jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze. Terenowe studium komparatystyczne Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Olsztyn, 2013.
50. Sadowska K. A. Realizacja funkcji opiekuńczo-wychowawczych w rodzinnych domach dziecka : praca doktorska / Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Lublin, 2008.
51. Sędzicki M. Diagnoza sytuacji opiekuńczo-wychowawczej rodzin wychowanków domów dziecka : praca doktorska / Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Warszawa, 2014.
52. Siedlaczek-Szwed A. Działalność Wileńskiego Towarzystwa Opieki nad Dziećmi (1901-1940) : praca doktorska / Uniwersytet Opolski. Lublin, 1996.
53. Skwira J. Rozwój opieki nad dzieckiem na Pomorzu Zachodnim w latach 1945-1950 : praca doktorska / Pomorska Akademia Medyczna w Szczecinie. Szczecin, 1993.

54. Sokołowska J. Organizacja życia rodzinnego byłych wychowanków domu dziecka : praca doktorska / Uniwersytet Gdański. Gdańsk, 2002.
55. Sokół K. A. Miejski Komitet Opieki Społecznej w Krakowie (1945-1949) : praca doktorska / Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Kraków, 2015.
56. Sosnowska J. Działalność socjalna i opiekuńczo-wychowawcza Łódzkiego Chrześcijańskiego Towarzystwa Dobroczynności (1885-1940) : praca doktorska / Uniwersytet Łódzki. Łódź, 2009.
57. Stojecka-Zuber R. Opieka nad dzieckiem w Polsce w latach 1944-1961 : praca doktorska / Instytut Badan Edukacyjnych. Warszawa, 1994.
58. Stolińska-Pobrala N. Zakładowe formy opieki całkowitej nad dzieckiem w Łodzi w okresie Drugiej Rzeczypospolitej : praca doktorska / Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Poznań, 1999.
59. Surdacki M. Opieka społeczna w Wielkopolsce Zachodniej w XVII-XVIII wieku : praca doktorska / Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Lublin, 1987.
60. Szczepaniak-Sienniak J. Placówki socjalizacyjne w Polsce wobec współczesnych wymagań opieki kompensacyjnej : praca doktorska / Akademia Ekonomiczna im. Oskara Langego we Wrocławiu. Wrocław, 2005.
61. Szpringer M. H. System opiekuńczo-wychowawczy profilaktyki społecznej. Studium porównawcze rozwiązań polskich i włoskich : praca doktorska / Instytut Badań Edukacyjnych. Warszawa, 2000.
62. Szymczyk K. M. Opieka nad dzieckiem w Piotrkowie Trybunalskim w okresie międzywojennym (1918-1939) : praca doktorska / Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Warszawa, 2016.
63. Wiernicka K. Opieka socjalna wśród mniejszości niemieckiej na terenie Śląska Opolskiego i Ziemi Wałbrzyskiej : praca doktorska / Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, 2005.
64. Zalewski D. Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji : praca doktorska / Uniwersytet Warszawski. Warszawa, 2002.
65. Zemła E. A. Opieka społeczna i zdrowotna w pracy Rządu Tymczasowego Królestwa Polskiego (1815) : praca doktorska / Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie. Częstochow, 2017.
66. Zieja E. Instytucjonalne formy opieki nad dzieckiem w latach 1945-2000 na przykładzie placówek opiekuńczo-wychowawczych na Dolnym Śląsku : praca doktorska / Uniwersytet Wrocławski. Wrocław, 2007.
67. Zmysłowska M. J. Profesjonalizacja działań opiekuńczo-wychowawczych w placówce socjalizacyjnej : praca doktorska / Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie. Olsztyn, 2013.

Додаток Е.3

Перелік авторефератів і дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора педагогічних наук, присвячені Польщі

1. Альперн О. І. Тенденції розвитку освітньої політики Польщі на регіональному рівні (1989-2009 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2013. 200 с.
2. Біницька К. М. Розвиток вищих педагогічних шкіл у Республіці Польща (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2013. 261 с.
3. Давиденко О. В. Організаційна діяльність підпільної освіти в період Другої світової війни у Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ніжин, 2013. 268 с.
4. Давиденко О. В. Організаційна діяльність підпільної освіти в період Другої світової війни у Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2013. 22 с.
5. Долгова Н. О. Модернізація фізичного виховання та спорту в університетській освіті Польщі (1991-2011 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Суми, 2014. 266 с.
6. Василюк А. В. Тенденції реформування шкільної освіти Польщі (ХХ - початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 462 с.
7. Гах Р. В. Система фізичного виховання молоді в українських і польських загальноосвітніх школах (друга половина ХІХ - початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2012. 231 с.
8. Дерек М. М. Традиции воспитания в польской народной педагогике : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1996. 202 с.
9. Єрмакова Т. С. Теорія і практика формування культури здоров'я школярів у Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2017. 40 с.
10. Каплун А. В. Розвиток систем підготовки кваліфікованих робітників у Болгарії і Польщі (кінець ХІХ - ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 467 с.
11. Кічула М. Я. Розвиток моніторингу якості освіти у навчальних закладах Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2013. 20 с.
12. Ковчина І. М. Реформування загальної середньої і педагогічної освіти в Польщі у 80-90-х роках ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 168 с.
13. Кравець І. Л. Альтернативна освіта в Польщі в кінці ХХ - на початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2014. 20 с.

14. Лугіна О. В. Розвиток дошкільної освіти в Польщі (середина XX - початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Черкаси, 2013. 284 с.

15. Майборода В. С. Розвиток університетської освіти та науки в Польщі (кінець XX - початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2011. 220 с.

16. Павлів І. Я. Розвиток українського національного шкільництва на землях Надсяння, Лемківщини та Холмщини (1919-1939 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2014. 20 с.

17. Пасічник В. Р. Підготовка вчителів фізичної культури у Польщі (друга половина XIX - початок XXI ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2010. 36 с.

18. Пелех Л. Р. Розвиток аксіологічної освіти в Польщі (друга половина XX - початок XXI століття) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 548 с.

19. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 503 с.

20. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918-1999 рр.) : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 43 с.

Додаток Е.4

Закоординовані в Україні теми дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора педагогічних наук з проблем опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі

1. Карпенко О. Є. Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початок XIX ст.). *Протоколи засідань Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні НАПН України*. URL: <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/>

2. Діденко А. М. Соціальний захист дітей у творчому доробку Я.Корчака. *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014)* : хронологічно-тематичний покажчик закоординованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01. Умань : НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 191.

Додаток Е.5

Закоординовані в Україні теми дисертаційних досліджень на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора педагогічних наук, присвячені Польщі

1. Копанська О. І. Тенденції формування освітньої політики Польщі на регіональному рівні (1989-2006 рр.). *Українська історико-педагогічна наука у*

дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01. Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

2. Кошура А. В. Розвиток фізичного виховання в системі вищої освіти Польщі кінця XX - початку XXI століття. *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01.* Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

3. Кульчицька О. Є. Розвиток вищої освіти туристичної галузі в Польщі (друга половина XX - початок XXI століття). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01.* Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

4. Семанюк Г. О. Психолого-педагогічні особливості соціалізації дітей із неповних сімей у Польщі та Україні (друга половина XX - початок XXI ст.). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01.* Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 147.

5. Скотна (Марченко) М. В. Математична підготовка учнів початкових шкіл Польщі (кінець XX - початок XXI століття). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01.* Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

6. Ткачук О. І. Формування шкільної іншомовної освіти в Польщі (друга половина XX - початок XXI ст.). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01.* Умань: НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

7. Токаренко О. В. Модернізація університетської освіти в Польщі (кінець XX - початок XXI століття). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014): хронологічно-тематичний показчик за координованих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності*

13.00.01. Умань : НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

8. Ціп Н. Р. Формування громадянської позиції старшокласників в Україні і Польщі засобами гуманітарних дисциплін (90-ті роки ХХ ст.). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014)* : хронологічно-тематичний покажчик закордированих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01. Умань : НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

9. Чернишова Н. О. Формування виховного ідеалу засобами масової інформації в Польщі (друга половина ХХ - початок ХХІ ст.). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014)* : хронологічно-тематичний покажчик закордированих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01. Умань : НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

10. Янісів Ю. О. Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ - початок ХХІ ст.). *Українська історико-педагогічна наука у дзеркалі тематики дисертаційних досліджень (1995-2014)* : хронологічно-тематичний покажчик закордированих тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.01. Умань : НАПН України; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2014. С. 220.

Джерело: систематизовано автором.

Додаток Ж

Освітні діячі – теоретики і практики опіки над дітьми у Польщі¹

I. Теоретики опіки над дітьми

Бабіцький Юзеф Чеслав (Józef Czesław Babicki (1880–1952))
 Волчик Єжи (Jerzy Wołczyk (1927–1978))
 Врочинський Ришард (Ryszard Wroczyński (1909–1987))
 Гжегожевська Марія (Maria Grzegorzewska (1888–1967))
 Камінський Александр (Aleksander Kamiński (1903–1978))
 Кжечковський Контанти (Konstanty Krzeczkowski (1879–1939))
 Лянди Александр (Aleksander Landy (1881–1969))
 Лепальчик Ірена (Irena Lepalczyk (1916–2003))
 Маркевич Станіслав (Stanisław Markiewicz (1839–1911))
 Мацяшкова Яніна (Janina Maciaszkowa (1923–1991))
 Радлінська Хелена (Helena Radlinska (1879–1954))
 Семполовська Стефанія (Stefania Sempołowska (1870–1944))
 Шуман Ванда (Wanda Szuman (1890–1994))
 Шенайх Владислав (Władysław Szenajch (1879–1964))
 Якубовський Мар'ян (Marian Jakubowski (1933–1990)).

II. Вихователі, які безпосередньо працювали з дітьми

Маркевич Броніслав (ks. Brobnisław Markiewicz (1842–1912)) – організатор опікунсько-виховних установ для хлопців, в яких превалювало виховання працею, рекреація, творча діяльність.

Єжевський Казимир Антоні (Kazimierz Antoni Jeżewski (1877–1948)) – засновник Товариства сиротинських гнізд, костюшковських сіл, опікунсько-виховної системи «сиротинські гнізда».

Йордан Хенрик (Henryk Jordan (1842–1907)) – лікар, педагог, засновник парку ігор і спортивних розваг для дітей та молоді, піонер позашкільного виховання та фізичного виховання в Польщі.

Корчак Януш (Janusz Korczak (1878–1942)) – педагог, засновник новаторської опікунсько-виховної системи в установах повної опіки.

Лєдоховська Юлія Марія (Julia Maria Ledóchowska (1865–1933)) – вихователь дівчат, наставник пансіонату краківської гімназії Сестер Уршулянок, засновник виховної концепції дівчат, творчо використовувала постулати нового виховання.

Лісецький Казимир (Kazimierz Lisecki (1902–1978)) – організатор виховних осередків, автор оригінальної мікросистеми опіки над сиротами і дітьми варшавської бідноти.

¹ В основу типології взято критерій діяльності освітніх діячів у сфері опіки над дітьми у Польщі.

Фальська Марія (Falska Maria (1878–1944)) – педагог, суспільний діяч, керівник будинку сиріт у Києві, що належав Польському комітетові допомоги жертвам війни, працювала з Янушом Корчаком, ініціатор створення Відділу опіки над дітьми робітників Центральної комісії професійних спілок.

III. Вихователі та освітні діячі, які працювали з дітьми, а згодом займалися організаційною діяльністю в державній адміністрації або науковою діяльністю

Девітзова Вікторія Wiktorja Dewitzowa (1919–1991))
 Єдлівський Станіслав (Stanisław Jedliwski (1906–1994))
 Желязко Владислав (Władysław Żelazko (1905–1978))
 Копчинський Вацлав (Wacław Kopczyński (1907–1997))
 Левін Александр (Aleksander Lewin (1915–2002))
 Ліпковський Оттон (Otton Lipkowski (1908–1982))
 Лопатто Стефан (Stefan Łopatto (1889–1960))
 Мацей Адам (Adam Macieja (1899–1972))
 Мержан Іда (Ida Merżan (1907–1987))
 Папузінський Станіслав (Stanisław Papuziński (1903–1982))
 Старчевський Ян (Jan Starczewski (1904–1981))
 Чайковський Казимир (Kazimierz Czajkowski (1915–1978))
 Бальцереk Мар'ян (Marian Balcerek)
 Кельм Альбін (Albin Kelm)
 Домбровський Здіслав (Zdzisław Dąbrowski)
 Гаєвська Гражина (Grażyna Gajewska)

IV. Вихователі з різних країн, досвід яких мав вплив на розвиток опіки над дітьми у Польщі

Бодуен Габріель Пітер (Piotr Gabriel Baudoin (1689–1768))
 Боско Ян (Jan Bosko (1815–1888))
 Гмайнер Герман (Herman Gmiener (1919–1986))
 Кофод Ганс Христіан (Christian Kofoed (1898–1952))
 Макаренко Антон (Antoni Makarenko (1888–1939))
 Песталоцці Йоганн Генріх (Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827))
 Ричмонд Мері (Mary Richmond (1861–1922))
 Сухомлинський Василь (Wasył Suchomlinski 1918–1970))

Джерело: систематизовано автором.

Додаток 3

**Етапи, представники і ключові положення розвитку опіки над дітьми
у педагогічній теорії та практиці Польщі (XX – початку XXI ст.)**

№№ з/п	Етапи розвитку опіки над дітьми	Польські педагоги- теоретики і практики опіки над дітьми	Ключові положення, характерні ознаки
1.	1900–1918 – етап накопичення педагогічного досвіду у сфері опіки над дітьми у Польщі	Ю. Бабіцький М. Ёжегожевська К. Єжевський Х. Ёрдан А. Камінський Ю. Лєдуховська Б. Маркевич С. Маркевич Я. Корчак Х. Радлінська М. Роговська- Фальська С.-А. Семполовська В. Шенайх	зародження концепції сиротинського гнізда (1906–1908); затвердження Статуту Товариства сиротинських гнізд; функціонування основних форм опіки (сиротинські гнізда, костюшковські села, притулки для дітей, які на практиці частково виконували функцію народної школи); диференціація опікунських установ за критеріями (віровизнання, засновники-фундатори (приватні особи, релігійні об'єднання, костел, благодійні товариства), категоріями дітей (сільські діти, сироти, хворі, розумово відсталі); уперше визначено роль і місце соціальної педагогіки у суспільства (Х. Радлінська, 1909), розкрито роль соціальної педагогіки як теорії і практики освітньої роботи, формування активних осіб, груп і соціальних середовищ (1913); визначено недоліки в опіці над дитиною (В. Шенайх, 1917): односторонність (розвивалися установи повної опіки); територіальна нерівномірність; фрагментарність (епізодичний нагляд і координація діяльності); добродійний характер (недостатність суспільно-гігієнічних і суспільно-виховних елементів).

Продовження додатку 3

2.	1918–1939 – етап кристалізації опікунсько-виховної діяльності з дітьми та її теоретичне осмислення в умовах польської держави – Другої Речі Посполитої	Ю. Бабіцький М. Гжегожевська К. Єжевський К. Кжечковський А. Камінський Я. Корчак К. Лісецький Ю. Лєдуховська А. Лянди І. Мержан Х. Радлінська М. Роговська-Фальська С.А. Семполовська В. Шенайх В. Шуман	удосконалення практики суспільної опіки у Польщі, здійснення міністерством та відповідними установами державного контролю у сфері опіки над дітьми; інтенсивний розвиток форм повної і відкритої опіки, їх нормативно-правове урегулювання (функціонування опікунських закладів, допомоги сім'ї, створення прийомних сімей та широкого діапазону форм відкритої опіки), активна діяльність громадських та освітніх діячів щодо створення та функціонування інституційних форм опіки над дітьми (для сиріт, дітей війни, незаконно народжених, безпритульних і бездоглядних дітей); прийнято закон «Про опіку над дітьми і молоддю» (1923), який передбачав залучення органів місцевого самоврядування для забезпечення опікою усіх категорій дітей; засновано Товариство костюшковських сіл (1925), зареєстровано статут Товариства друзів дітей вулиці (1928); організація підготовки і вдосконалення педагогічних працівників для різних форм опіки над дитиною, адміністративних кадрів для апарату управління опікою; поява багатьох концепцій виховання дітей, позбавлених батьківської опіки; обґрунтування концепції соціальної педагогіки, методики соціально-виховної роботи; безкомпромісна боротьба за повну реалізацію ідеї прав дитини, у тому числі активна участь у Першому Всепольському Конгресі Дитини (1938);

Продовження додатку 3

			опікунська діяльність виховних інституцій (місцева школа, бібліотека, будинок культури, народний університет), виконання ролі опікуна вчителем, працівником культури, соціальним працівником, лідером місцевої громади; активна популяризація проблем опіки на сторінках педагогічних часописів, участь у їх створенні; турбота про професію вихователя в опіці над дитиною та її високу позицію у суспільстві; започатковано теоретичні роздуми над питаннями опіки над дитиною; уперше систематизовано форми опіки над дитиною, яка знайшла відображення у педагогічній науці (III том «Енциклопедії виховання»). Різнобічна діяльність сподвижників педагогічної теорії і практики опікунства (Ю. Бабіцького, К. Єжевського, А. Камінського, Я. Корчака, В. Шуман, К. Лісецького, Х. Радлінської, В. Шенайха, ін.) стала підґрунтям теорії опіки над дитиною.
3.	1939–1944 – згорання педагогічного досвіду опіки над дітьми під час окупації території Польщі Третім рейхом та СРСР під час Другої світової війни	Р. Врочинський К. Єжевський М. Ёжегожевська А. Камінський Я. Корчак І. Лепальчик К. Лісецький А. Лянди І. Мержан М. Роговська-Фальська С.А. Семполовська В. Шенайх В. Шуман	зростання опікунських потреб, збільшення категорії дітей (дітей війни, дітей-сиріт, безпритульних та ін.), які потребували опіки і допомоги в опікунських установах. Упродовж 1941–1944 рр. Тайне товариство учасників боротьби за польську школу проводило педагогічний курс для працівників закладів опіки над дитиною.

Продовження додатку 3

4.	1944–1973 – етап удосконалення методологічних та теоретико-методичних засад опіки над дітьми у Польщі в умовах тоталітарного режиму	М. Бальцерек С. Волошин Є. Волчик Р. Врочинський К. Лісецький Ю. Ле́духовська І. Лепальчик М. Лопаткова А. Лянди Я. Мацяшкова І. Мержан Х. Радлінська Б. Чередрецька В. Шенайх А. Шимборська В. Шуман М. Якубовський І. Юндзілл	зроблено акцент на методологічних засадах соціальної педагогіки, категорії виховного середовища, інституційні форми опіки, засновано опікунські сім'ї (1958), визначено переваги і небезпеки відкритого середовища; завдання опікунської та соціальної роботи, аналіз їх виховних функцій; концепція соціально-виховної профілактики, що становить інтегративну ідею соціальної і культурної діяльності; ціннісні засади виховання і виховної взаємодії, провідною ідеєю педагогічної і харцерської діяльності є гуманізм; уперше у науковий обіг введено дефініцію «опікунська педагогіка» як спеціалізацію, яка існує в межах соціальної роботи і передбачає надання допомоги дитині й батькам (Х. Радлінська, 1961), як розділ соціальної педагогіки, молодшу галузь педагогічних наук, проблематика якої (...) зосереджується на виховних ситуаціях, що вимагають соціальної допомоги (Р. Врочинський, 1966), як «науку про цілі, завдання, зміст, методи і форми опіки над дітьми та молоддю» (М. Якубовський 1966); введення опікунської педагогіки як окремої дисципліни до навчального плану підготовки педагогічних працівників (1973). Істотним досягненням цього періоду стало становлення

Продовження додатку 3

			опікунської педагогіки як науки, виокремлення її із соціальної педагогіки.
5.	1973–2004 – етап утвердження опікунської педагогіки як тривимірного феномена (навчальна дисципліна, освітня спеціальність, галузь педагогічної науки) у період освітніх перетворень і трансформації суспільного устрою Польщі	С. Бадора М. Бальцерек С. Волошин Р. Врочинський Г. Гаєвська З. Домбровський М. Квець А. Кельм Ч. Кемпський М. Колянкевич В. Ковальський Ф. Кульпінський А. Левін І. Лепальчик М. Лопаткова Я. Мацяшкова Я. Рскальська Б. Смолінська-Тайсс З. Стельмашук В. Тайсс Б. Чередрецька І. Юндзілл М. Якубовський М. Ямрожек	інтенсивний розвиток опікунської теорії і практики, отримання опікунською педагогікою статусу академічної дисципліни у багатьох вищих навчальних закладах, відкриттям спеціальності «опікунська педагогіка» у вишах, що забезпечило двоступеневу (ліценціат і магістратура) підготовку опікунських педагогів, введення посади шкільний педагог, створення наукових осередків, Асоціації опікунської педагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської Академії Наук (1974), яка стала основним осередком науково-дослідницьких починань у галузі опікунської педагогіки; заснування СОС-дитячих містечок як нової форми опіки над дітьми у Польщі; класифікація опікунських потреб дитини; оновлення змісту (створення нової) опікунської педагогіки у середині 90-х рр.; формування наукових шкіл опікунської педагогіки, проведення наукових досліджень з проблеми опіки над дітьми; розробка законодавства у галузі опіки у період освітніх перетворень і трансформації суспільного устрою Польщі; встановлення партнерських стосунків у підтримці закладів суспільної опіки між державою та громадськими, релігійними інституціями, товариствами і церквою.

Продовження додатку 3

6.	2004–2017 – інтенсивного реформування концептуальних засад опіки у педагогічній теорії і практиці Польщі у контексті європейського освітнього простору	С. Бадора Ч. Банах С. Боровець Г. Гаєвська Б. Гловацька Е. Гомулка З. Домбровський А. Дунайська М. Квецьонь А. Кельм Ч. Кемпський В. Ковальський М. Колянкевич М. Лопаткова Б. Матияс Ю. Матеек М. Мрожек Ю. Кузьма Я. Рачковська Б. Смолінська-Тайсс В. Тайсс І. Юндзілл М. Ямрожек	вступ Польщі до Європейського Союзу вимагає змін нормативно-правового забезпечення у сфері опіки, регулювання опікунської діяльності установ та інституцій, упровадження інноваційних форм опіки над дітьми, теоретико-методичних засад опіки у педагогічній теорії і практиці, урахування національних особливостей крізь призму діяльності її представників у контексті досвіду країн ЄС.

Джерело: систематизовано автором.

Додаток Й

Дошкільні установи Польщі

Додаток Й.1

Дошкільні заклади у Польщі (1926 – 1938)

Рік	Дошкільні заклади			У містах	У селах	Кількість дітей
	разом	Державні	Приватні			
1926/1927	1 185	462	723	744	441	66 603
1927/1928	1 557	603	954	946	611	92 898
1935/1936	1 849	492	1 357	1 207	642	96 382
1936/1937	1 715	474	1 241	1 166	549	87 353
1937/1938	1 659	486	1 173	1 138	521	83 382

Джерело: [745, с. 57].

Додаток Й.2

Кількість ясел у Польщі (1931 – 1939)

Воєводства	Кількість ясел								
	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939
Центральні	–	–	–	19	19	18	17	18	–
Східні	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Західні	–	–	–	11	11	8	8	9	–
Південні	–	–	–	5	5	6	5	5	–
Разом	32	34	34	35	35	32	30	32	32
Кількість дітей в яслах									
Центральні	–	–	–	315	323	285	263	279	–
Східні	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Західні	–	–	–	181	190	157	153	122	–
Південні	–	–	–	81	97	76	62	55	–
Разом	512	525	550	577	610	518	478	456	540

– дані відсутні.

Джерело: [745, с. 33].

Додаток Й.3
Інформація про дітей до трьох років та кількість будинків для них
у Польщі (1946 – 1999)

Рік	Загальна кількість дітей віком до трьох років	Кількість будинків для дітей до трьох років	Кількість дітей, яка перебувала у будинках
1946	–	99	–
1950	–	87	–
1955	2 160 200	74	10 953
1960	1 987 400	71	9 428
1965	–	66	8 430
1970	1 530 500	63	7 875
1975	1 793 100	62	7 213
1980	1 994 630	62	6 363
1985	2 059 585	55	5 205
1990	1 669 702	55	4 238
1991	1 629 175	54	4 272
1992	1 581 306	54	4 005
1993	1 530 549	51	3 923
1994	1 466 712,0	47	3 959
1995	1 387 634,0	43	3 878
1996	1 324 381,0	40	3 708
1997	1 259 019,0	40	3 776
1998	1 223 796,0	37	3 501
1999	1 179 574,0	38	3 328

– дані відсутні.
Джерело[592, с. 189].

Додаток Й.4
Кількість дітей до трьох років у Польщі (2003 – 2016)

Кількість дітей	Рік													
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Загальна кількість дітей до трьох років	1 063 985	1 055 578	1 065 845	1 088 961	1 121 171	1 172 500	1 217 910	1 277 981	1 236 126	1 190 042	1 145 573	1 124 854	1 106 141	1 121 533
Діти, які охоплені опікою у яслах	21 047	20 823	22 913	25 077	27 168	30 187	31 448	33 628	36 664	45 111	54 559	66 365	74 694	87 279

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток Й.5
Кількість ясел у воєводствах Польщі (2012 – 2016)

Назва воєводства	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	16	25	36	48	57
Великопольське	79	110	169	199	234
Західнопоморське	25	46	74	89	105
Куявсько-Поморське	24	33	47	60	68
Лодзьке	49	59	70	74	94
Люблінське	25	38	44	52	67
Любуське	22	35	47	47	54
Мазовецьке	119	194	306	373	422
Малопольське	61	97	145	171	219
Нижньосілезьке	78	127	187	219	243
Опольське	34	40	50	57	63
Підкарпатське	31	44	67	77	93
Підляське	13	16	32	39	52
Поморське	35	115	158	161	159
Свентокшиське	14	22	28	31	38
Сілезьке	74	111	145	177	204
Разом	699	1 112	1 605	1 874	2 172

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [733].

Додаток Й.6
Кількість дітей до трьох років у воєводствах Польщі (2003 – 2016)

Воєводство	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	43 652	43 381	43 305	43 850	44 908	46 485	48 024	49 309	47 332	44 814	42 876	41 706	40 318	40 157
Великопольське	100 327	99 728	101 915	104 911	109 418	115 071	119 636	125 069	121 104	117 003	112 473	110 692	109 232	111 291
Західнопоморське	47 223	46 930	47 279	47 999	49 287	51 517	53 153	55 102	52 073	49 488	47 560	46 726	45 793	46 109
Куявсько-Поморське	60 304	59 847	60 042	61 024	62 837	65 724	67 691	70 763	67 435	63 908	61 289	59 994	58 345	58 532

Продовження додатку Й.6

Лодзьке	118 451	34 737	67 733	33 306	62 871	25 644	73 167	97 969	141 822	28 373	62 966	65 440
Люблінське	118 065	34 041	67 520	32 429	61 734	24 805	72 712	96 261	142 114	28 396	61 858	65 757
Любуське	119 406	33 808	68 705	32 178	61 144	24 809	73 987	96 216	145 561	28 948	62 338	66 204
Мазовецьке	122 604	33 617	70 553	32 446	61 091	25 042	76 583	97 044	151 725	30 024	62 581	67 867
Малопольське	126 398	34 300	73 261	32 936	61 498	25 310	79 397	99 089	158 591	30 997	63 596	69 348
Нижньосілезьке	132 890	35 643	77 401	33 921	63 240	26 002	83 826	103 570	167 166	32 441	65 315	72 288
Опольське	138 624	37 093	80 822	35 124	65 333	26 867	87 428	108 567	174 207	33 538	66 873	74 930
Підкарпатське	144 143	38 424	83 969	37 438	69 681	28 652	92 084	116 099	185 566	34 708	69 207	77 767
Підляське	140 732	36 859	80 687	36 023	67 179	27 604	88 697	113 215	181 578	33 241	66 800	75 567
Поморське	136 569	35 293	77 486	34 376	64 631	26 785	84 778	109 387	176 564	31 802	64 324	72 834
Свентокшіське	132 187	33 657	74 764	32 761	62 703	25 761	81 048	105 851	170 522	30 605	61 576	69 940
Сілезьке	129 309	32 601	73 762	32 374	61 112	25 479	80 059	104 210	169 178	29 739	59 622	68 291
	126 281	31 672	73 149	31 923	59 416	24 860	79 082	103 653	169 019	28 762	58 131	66 505
	126 358	31 712	75 238	32 957	59 671	25 322	80 730	105 942	173 339	28 804	58 376	66 995

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток Й.7
Кількість дітей, які охоплені опікою у яслах Польщі (2003 – 2016)

Воєводство	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	681	638	758	748	833	922	881	959	1 018	1 186	1 340	1 585	1 694	2 120
Великопольське	1 643	1 497	1 647	1 845	2 044	2 510	2 239	2 332	2 692	3 612	4 492	6 019	6 688	8 313
Західнопоморське	1 331	1 335	1 440	1 484	1 593	1 747	1 741	1 798	2 008	2 291	2 843	3 433	3 928	4 296
Куявсько-Поморське	759	788	847	984	1 146	1 233	1 305	1 362	1 530	1 939	2 175	2 555	2 845	3 273
Лодзьке	1 975	1 953	2 070	2 204	2 356	2 620	2 810	3 069	3 165	3 497	3 622	3 952	4 260	5 140
Люблінське	846	852	859	981	1 093	1 210	1 243	1 265	1 484	1 657	2 003	2 281	2 631	3 067
Любуське	769	777	864	937	1 047	1 177	1 171	1 269	1 266	1 609	1 921	2 294	2 260	2 685
Мазовецьке	3 330	3 368	3 845	4 260	4 342	4 574	4 842	5 311	5 949	7 369	9 173	11 592	13 093	15 003
Малопольське	1 719	1 734	1 924	2 067	2 341	2 500	2 535	2 593	2 729	3 536	4 509	5 428	6 491	8 104
Нижньосілезьке	2 059	2 060	2 335	2 553	2 714	3 464	3 792	4 143	4 690	5 635	6 562	7 975	8 944	10 112
Опольське	777	817	873	938	923	999	1 133	1 229	1 310	1 930	2 231	2 461	2 787	3 110
Підкарпатське	1 005	1 024	1 112	1 183	1 286	1 328	1 577	1 585	2 028	2 115	2 491	2 915	3 392	3 914
Підляське	528	543	610	713	847	867	993	1 138	1 093	1 370	1 559	2 000	2 235	2 572
Поморське	1 174	1 165	1 360	1 493	1 559	1 616	1 622	1 679	1 652	1 789	2 899	3 985	4 393	4 760
Свентокшиське	269	254	309	348	436	455	506	518	651	907	1 140	1 260	1 352	1 683
Сілезьке	2 182	2 018	2 060	2 339	2 608	2 965	3 058	3 378	3 399	4 669	5 599	6 630	7 701	9 127

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток К

Перелік підручників з опікунської педагогіки, опублікованих у Польщі

1. Albański L., Gola S. Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej. Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej. Jelenia Góra : Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, 2013. 237 s.
2. Antas-Jaszczuk A., Trębicka-Postrzygacz B. Wybrane problemy pracy opiekuńczo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą : z praktyki studenckiej. Cz. 1-2. Siedlce : Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, 2013: Cz. 1. 197 s.; Cz. 2. 247 s.
3. Badora S., Marzec D. Twórcy polskiej pedagogiki opiekuńczej : wybrani przedstawiciele. Częstochowa : WSP, 1995. 198 s.
4. Badora S. Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej. Tarnobrzeg : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2009. 372 s.
5. Brągiel J. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej : wybrane zagadnienia do ćwiczeń : skrypt dla studentów III i IV roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej studiów stacjonarnych i zaocznych. Opole : WSP, 1984. 107 s.
6. Danilewicz W.T., Izdebska J., Krzesińska-Żach B. Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym : materiały pomocnicze dla studentów studiów pedagogicznych. Białystok : Trans Humana, 1999. 131 s.
7. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie. 1. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. 269 s.
8. Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie. 2. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2006. 235 s.
9. Dąbrowski Z., Kulpiński F. Pedagogika opiekuńcza: historia, teoria, terminologia. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. 207 s.
10. Dąbrowski Z. Teoretyczne podstawy opieki i wychowania przez opiekę. Toruń : UMK, 1988. 494 s.
11. Dokumenty prawne w działalności opiekuńczo-wychowawczej : teksty pomocnicze dla studentów pedagogiki / pod red. Mariana Bybluka. Toruń : Wyd. Adam Marszałek, 1999. 283 s.
12. Elementy diagnostyki pedagogicznej / pod red. Ireny Lepalczyk i Jana Badury Warszawa. Łódź : Państw. Wydaw. Naukowe, 1987. 245 s.
13. Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej / pod red. Józefy Brągiel i Sylwii Badory. Opole : Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 2005. 595 s.
14. Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej / pod red. Józefy Brągiel i Sylwii Badory. Częstochowa : Wyd. WSP, 1997. 432 s.

15. Gajewska G. Elementy pedagogiki opiekuńczej oraz metodyki opieki i wychowania. Zielona Góra : ODN, 2001. 124 s.
16. Gajewska G. Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki. 4-e wyd., zmienione. Zielona Góra : Wydawca PEKW «GAJA», 2009. 300 s.
17. Gajewska G. Problemy – dylematy wynikające z teorii potrzeb dla teorii i praktyki opieki nad dzieckiem. Zielona Góra : Wyd. WSP, 1997. 189 s.
18. Górnicka B. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej : wybrane zagadnienia : podręcznik akademicki. Opole : Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, 2015. 293 s.
19. Homplewicz J. Zagadnienia prawne działalności opiekuńczo-wychowawczej. Rzeszów : WSP, 1989. 158 s.
20. Jakubowski M. Węzłowe zagadnienia opieki nad dzieckiem w 20-leciu PRL. Warszawa : Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, 1966. 363 s.
21. Jundziłł I. Zarys pedagogiki opiekuńczej. Gdańsk : Wyd. UG, 1984. 261 s.
22. Kamińska U. Zarys metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej w rodzinnych i instytucjonalnych formach wychowania. Katowice : Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2002. 121 s.
23. Kawula S., Dąbrowski Z., Gałaś M. Diagnozowanie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych i kulturalnych środowiska. Toruń : UMK, 1980. 200 s.
24. Kelm A. Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : Żak, 2000. 236 s.
25. Koncepcje opieki i zawody opiekuńcze : pracownicy socjalni i pielęgniarki / pod red. Zofii Kawczyńskiej-Butrym. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2001. 272 s.
26. Kozdrowicz E. Sytuacja dziecka w rodzinie matki samotnej : skrypt dla studentów pedagogiki (pedagogika społeczna, pedagogika opiekuńcza). Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. 290 s.
27. Lubiński G. Wybrane zagadnienia z metodyki wychowania opiekuńczego. Gdańsk : Wydaw. UG, 1987. 185 s.
28. Maciaszkowa J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej : opieka rodzinna nad dzieckiem i kompensacja jej niedostatków. Warszawa : WSiP, 1990. 187 s.
29. Maksymowicz A. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej. Olsztyn : Wyd. WSP, 1985. 204 s.
30. Maksymowicz A. Pedagogika opiekuńcza : wybrane zagadnienia. Olsztyn : Wyd. WSP, 1990. 177 s.
31. Maksymowicz A. Planowanie i organizowanie środowiska wychowawczego. Olsztyn : Wyd. WSP, 1983. 134 s.

32. Materiały pomocnicze do pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczej : skrypt dla studentów I, II i IV roku studiów dziennych oraz I, II i III roku studiów zaocznych / wybór i oprac. Wanda Bobrowska-Nowak. Katowice : UŚ, 1979. 151 s.
33. Materne J. Opiekuńcze funkcje szkoły : wprowadzenie do metodyki pracy opiekuńczej. Warszawa – Łódź : PWN, 1988. 192 s.
34. Metodyka pracy opiekuńczo-wychowawczej : wybór tekstów : praca zbiorowa / pod red. Andrzeja Meissnera. Rzeszów : Wyd. Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1980. 226 s.
35. Opieka i wychowanie dzieci sierocych w Polsce / red. nauk. Józef Kuźma. Kraków : KTE, 2007. 152 s.
36. Pedagogika opiekuńcza w okresie demokratycznych przemian / pod red. Jana Żebrowskiego. Gdańsk, 1998. 386 s.
37. Pedagogika opiekuńcza wobec współczesnej orientacji filozoficznej i praktyki pedagogicznej : międzynarodowa konferencja naukowa, 13–14 października 1997 r. / red. nauk. Józef Sowa, Dorota Pstrąg. Rzeszów : CDP, 1999. 293 s.
38. Pedagogika opiekuńcza : materiały dla studiujących nauczycieli. Łódź : IKNiBO, 1978. 276 s.
39. Pedagogika opiekuńcza : przeszłość – teraźniejszość – przyszłość / pod red. Elżbiety i Róży Pawłowskiej. Gdańsk : Harmonia, 2008. 492 s.
40. Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji / pod red. Sylwii Badory i Renaty Stojackiej-Zuber. Tarnobrzeg : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. Stanisława Tarnowskiego, 2007. 418 s.
41. Pieter J. Środowisko wychowawcze. Wrocław : UŚ, 1972. 253 s.
42. Praca opiekuńczo-wychowawcza: wybór opracowań i artykułów : skrypt przeznaczony dla studentów III i IV roku kierunku pedagogika opiekuńcza / pod red. Ireny Lepalczyk, Brygidy Butrymowicz. Łódź : Wyd. UŁ, 1981. 494 s.
43. Praca socjalno-opiekuńcza : wybrane zagadnienia / pod red. Jerzego Stochmiałka. Cieszyn : Wyd. Uniwersytet Śląski. Filia, 1999. 248 s.
44. Radlińska H. Pedagogika społeczna. Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961. 415 s.
45. Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze / red. Danuta Wosik-Kawala. Lublin : Wyd. UMCS, 2011. 325 s.
46. Teoretyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej / red. H. Gąsior, A. Winiarska. Katowice : UŚ, 1981. 260 s.
47. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. Warszawa : PWN, 1974. 372 s.
48. Wroczyński R. Pedagogika społeczna. Warszawa : PWN, 1979. 387 s.
49. Wroczyński R. Wprowadzenie do pedagogiki społecznej. Warszaw : PWN, 1966. 251 s.
50. Wybrane problemy pracy opiekuńczej i resocjalizacyjnej / pod red. Franciszka Kozaczuka. Rzeszów : Wyd. WSP, 1997. 197 s.

Джерело: систематизовано автором.

Додаток Л
Перелік університетів Польщі, які готують фахівців
у галузі опікунської педагогіки

№ з/п	Назва університету	Ліценціат (спеціальність)	Магістратура (спеціальність)
1.	Варшавський університет	соціально-виховна допомога дитині і сім'ї	—
2.	Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині	опікунська педагогіка	опікунська педагогіка і соціотерапія
3.	Вроцлавський університет	опікунська педагогіка і терапія	опікунська педагогіка і терапія (для абітурієнтів педагогічних і непедагогічних спеціальностей)
4.	Гданський університет	опікунсько-виховна педагогіка і статеве виховання; опікунсько-виховна педагогіка і соціальна геронтологія	опікунська педагогіка і сімейне консультування
5.	Жешувський університет	опікунсько-виховна педагогіка	опікунсько-виховна педагогіка
6.	Зеленогурський університет	опікунсько-виховна педагогіка і профілактика	опікунсько-виховна педагогіка і профілактика
7.	Лодзький університет	соціальна педагогіка у сфері опікунської і соціально-виховної діяльності; педагогіка у сфері опіки і педагогічної терапії	соціальна педагогіка у сфері опікунської і соціально-виховної діяльності; педагогіка у сфері опіки і педагогічної терапії
8.	Опольський університет	опікунсько-виховна і терапевтична педагогіка	опікунсько-виховна педагогіка

Продовження додатку Л

9.	Університет у Білостоку	опікунсько-виховна педагогіка	опікунсько-виховна педагогіка
10.	Університет Казимира Великого в Бидгощі	опіка над дитиною і підтримка раннього розвитку; опіка й виховання і соціальна профілактика	опікунська педагогіка
11.	Університет Марії Кюрі-Склодовської у Любліні	опікунсько-виховна педагогіка і педагогічна терапія	опікунсько-виховна педагогіка і соціальна профілактика
12.	Університет ім. Адама Міцкевича у Познані	опікунсько-виховна педагогіка	опікунсько-виховна педагогіка і робота з сім'єю
13.	Університет Яна Кохановського у Кельцах	опікунсько-виховна педагогіка; опікунсько-терапевтична психопедагогіка	опікунсько-виховна педагогіка; опікунсько-терапевтична психопедагогіка
14.	Університет Кардинала Стефана Вишинського у Варшаві	напрямок : спеціальна педагогіка спеціальність: ресоціалізаційна і опікунсько-виховна педагогіка	напрямок : спеціальна педагогіка спеціальність: ресоціалізаційна і опікунсько-виховна педагогіка
15.	Щецинський Університет	опікунська і ресоціалізаційна педагогіка	опікунська і ресоціалізаційна педагогіка
16.	Ягеллонський Університет	соціально-опікунська педагогіка	соціально-опікунська педагогіка і геронтологія
17.	Педагогічний Університет ім. Комісії Національної Освіти у Кракові	соціально-опікунська педагогіка і педагогіка школи (учительська)	соціально-опікунська педагогіка (учительська)
18.	Природничо-гуманітарний Університет у Седльцах	опікунсько-виховна педагогіка і педагогічна терапія	—

Джерело: систематизовано автором дослідження на основі опрацювання Інтернет-ресурсів.

Додаток М

Аналіз навчальних планів університетів Польщі, які готують фахівців у галузі опікунської педагогіки

У Польщі кожен вищий навчальний заклад готує фахівців з різних спеціальностей і на різних рівнях вищої освіти. З двох спеціальностей (опікунсько-виховна педагогіка та опікунсько-виховна педагогіка і робота з сім'єю) на рівні ліценціата і магістра здійснює підготовку фахівців УАМ; опікунсько-виховна педагогіка і педагогічна терапія на ліценціаті, опікунсько-виховна педагогіка і соціальна профілактика на магістратурі – УМКС; опікунсько-виховна педагогіка і соціальна геронтологія, опікунсько-виховна педагогіка і статеве виховання на ліценціаті, опікунсько-виховна педагогіка і консультування з сімейних питань на магістратурі – Університет у Гданську. Зазначимо, що не завжди спеціальності на ліценціаті і магістратурі збігаються. Для більш детального ознайомлення зі змістом підготовки проаналізуємо навчальні плани (ліценціат, магістратура) зі спеціальності «опікунська педагогіка», «опікунська педагогіка і педагогічна терапія», «опікунсько-виховна педагогіка і статеве виховання».

Зазначимо, що серед спеціальностей педагогічного напрямку опікунська педагогіка є досить поширеною. На денній і заочній формі тривалість навчання на ліценціаті три роки, на магістратурі – два. Вибір спеціальності студенти здійснюють після першого/другого семестру за результатами рейтингу успішності (середня з усіх оцінок першого семестру), і є обов'язковим до завершення навчання. На навчання другого (магістерського) рівня вищої освіти приймають осіб з педагогічних і вчительських спеціальностей. Виші одразу визначають вимоги до вступників. Адже робота з дітьми в опікунсько-виховних установах не є простою, тому особа, яка вибирає професію педагога-опікуна, повинна бути відкритою до проблем дітей, стійкою до невдач, не робити помилок, бути готовою до роботи з неблагополучними сім'ями, постійно вивчати нові методи діагностики і терапії, уміти грати на музичному інструменті, добре малювати, мати інші захоплення, творчі ідеї для розв'язання повсякденних проблем.

Навчальний план спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка» УАМ на рівні ліценціата денної форми навчання включає 1904 аудиторні години 180 ECTS, заочна – відповідно 1044 і 181. План кожної форми навчання відводить однакову кількість годин для практик – 270 [794].

Перший рік навчання включає 21 дисципліну обсягом 714 аудиторних годин 59 ECTS. У першому семестрі студенти вивчають загальні дисципліни для напрямку підготовки «педагогіка»: філософія (30 год.), загальна психологія (45), загальна педагогіка (45 год.), соціологія (30 год.), основи біологічного розвитку

людини (30 год.), міжособистісна комунікація (15 год.), інформаційна і джерельна едукація (6 год.), фізичне виховання (30 год.), психологія розвитку особистості (45 год.), етика (30 год.); дисципліни спеціальності: методи творчого мислення (15 год.). Загалом 321 аудиторну годину 28 ECTS, три екзамени, два заліки, 9 диференційованих заліків. У другому семестрі передбачено вивчення загальнопедагогічних дисциплін: історія виховання/історія педагогічної думки (60 год.), соціологія освіти (45 год.), загальна дидактика/теоретичні основи навчання (45 год.), іноземна мова (30 год.), теорія і практика виховання/теоретичні основи виховання (30 год.), фізичне виховання (30 год.), іноземна мова (30 год.); фахових дисциплін: теорія і практика опіки/теоретичні основи опіки (45 год.), перша допомога (3 год.), педагогіка гри (30 год.), клінічна психологія (30 год.), підготовка до педагогічної практики (15 год.). Загалом 11 дисциплін обсягом 393 аудиторні години 31 ECTS, чотири екзамени, один залік, 9 диференційованих заліків.

На другому році навчання передбачено 575 аудиторних годин 61 ECTS. Серед загальнопедагогічних дисциплін: теорія виховних середовищ/локальне виховне середовище (30 год.), соціальна педагогіка (30 год.), соціальна психологія (15 год.), факультативна дисципліна (30 год.), іноземна мова (60 год.), спеціальна педагогіка / освіта і реабілітація неповносправних осіб (45 год.), інформаційні технології (18 год.), планування освітньо-професійної кар'єри/культура й освіта в сучасному світі (45 год.), основи кризової інтервенції (10 год.); фахових дисциплін: психопедагогічна діагностика в опікунсько-виховній педагогіці (45 год.), виховання у процесі життя (30 год.), методика опікунсько-виховної роботи з групою (70 год.), дисципліна до вибору – опіка над малою дитиною/опіка над дитиною в яслах (15 год.), методика опікунсько-виховної роботи в індивідуальних випадках (70 год.), вступ до консультивання (45 год.), опіка над людьми літнього віку/основи соціальної геронтології (45 год.), основи театру/театр у роботі з дітьми і молоддю (15 год.), безпека життєдіяльності у професії педагога (2 год.), підготовка до педагогічної практики (15 год.), педагогічна практика (50 год.). У кожному семестрі студент складає чотири екзамени, у першому – 11 диференційованих заліків, у другому семестрі – 12.

Третій рік навчання охоплює 25 дисциплін обсягом 615 аудиторних годин 60 ECTS. До загальнопедагогічних дисциплін віднесено: основи права і організація освіти/освітні реформи і правове регулювання шкільної освіти (20 год.), екологічна освіта/антидискримінаційна освіта (25 год.), оздоровча освіта/педагогіка здоров'я (25 год.), іноземна мова (30 год.), методологія педагогічних досліджень (30 год.), факультативна дисципліна (30 год.), семінар (30 год.), освітня політика (30 год.), підприємництво (15 год.), основи соціального консультивання (10 год.), педагогіка молоді (10 год.); основи біографічного

розвитку/психопедагогічні контексти дослідження біографії (45 год.), теорія допомоги і практика підтримки/теоретичні основи соціальної підтримки (30 год.), проектування дослідження біографії (30 год.), вступ до соціальної роботи (45 год.), проблеми етики і прагматики професії опікуна-вихователя/етичний кодекс професії педагога (15 год.), сімейне і опікунське право (45 год.), методика музичних занять (30 год.), постановка голосу (30 год.), методика пластичних занять (30 год.), професійний розвиток опікуна-вихователя/основи професійного розвитку (30 год.), підготовка до педагогічної практики (15 год.), фахова педагогічна (60 год.), педагогічна практика (100 год.).

Навчальний план першого (ліценціату) рівня вищої освіти зі спеціальності «опікунська педагогіка і педагогічна терапія» УМКС затверджений радою факультету педагогіки і психології УМКС від 12.07.2016 р. складений на три роки [763]. На першому році у першому семестрі передбачено вивчення 14 дисциплін обсягом 420 аудиторних годин, усього 30 ECTS : вступ до філософії (45 год.), вступ до педагогіки (30 год.), вступ до психології (60 год.), історія виховання (45 год.), вступ до соціології (30 год.), біомедичні основи розвитку (30 год.), технології навчання (15 год.), постановка голосу (15 год.), психологія життя (30 год.), вступ до педагогіки здоров'я (15 год.), інформаційні технології в освіті (30 год.), вступ до міжкультурної освіти (30 год.), фізичне виховання (30 год.). У першому семестрі усі дисципліни є обов'язковими, для 9 з 14 відведено лекційні години.

У другому семестрі заплановано усього дев'ять дисциплін, які поділяються на нормативні (обов'язкові) для педагогічних спеціальностей і варіативні, обсягом 270 аудиторних годин 27 ECTS. Безперервна педагогічна практика в опікунсько-виховних установах / таборах / півтаборах запланована після другого семестру (75 год., 3 ECTS), залік з практики – у третьому семестрі. До нормативних дисциплін, передбачених навчальним планом, належать теорія виховання (60 год.), дидактика (60 год.), основи спеціальної педагогіки (30 год.), соціальна педагогіка (45 год.). До варіативних – історія опіки над дитиною (15 год.), вступ до опікунської педагогіки (45 год.), сімейна педагогіка (30 год.), автокреативні компетенції педагога (30 год.). На вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням передбачено загалом 120 год. (по 30 годин у кожному семестрі) і завершується екзаменом у 5 семестрі.

На другому році навчання у третьому семестрі передбачено вивчення 15 дисциплін відведено 390 аудиторних годин 27 ECTS, у четвертому – 315 аудиторних годин 33 ECTS. З них відповідно дев'ять у третьому, чотири у п'ятому семестрі мають лекційні години. До нормативних дисциплін віднесено – освітньо-виховні системи у Польщі (15 год.), культура мови (15 год.), методи педагогічних досліджень (30 год.), соціальні патології (15 год.), порозуміння у

виховних ситуаціях (30 год.), вступ до міжкультурної освіти (30 год.); до варіативних – методика опікунсько-виховної роботи (45 год.), виховні компетенції педагога (30 год.), педагогічна діагностика (30 год.), діагностика дислексії (30 год.), історія опіки над дитиною (45 год.), педагогічне консультування (45 год.), факультативний предмет (15 год.). У четвертому семестрі дві дисципліни (постановка голосу (15 год.), іноземна мова за професійним спрямування (30 год.) є нормативними, інші – варіативними: опікунсько-виховна педагогіка – (60 год.), методика роботи шкільного педагога (45 год.), корекційно-компенсаційна робота (30 год.), розлади у поведінці учнів (45 год.), бібліотерапія у роботі з дітьми і молоддю (15 год.), рухова терапія (15 год.), театротерапія у роботі з дітьми і молоддю (15 год.), факультативний предмет (15 год.), терапія засобами пластичної діяльності (15 год.), семінар (15 год.)

На третьому році навчання у четвертому семестрі передбачено вісім дисциплін обсягом 225 аудиторних годин 27 ECTS, з них лише три мають лекційні години, у п'ятому семестрі – 10 дисциплін обсягом 270 аудиторних годин 30 ECTS. До нормативних віднесено дві дисципліни – етика і професійний розвиток (30 год.), іноземна мова за професійним спрямуванням (30 год.); до варіативних – семінар (15 год.), психолого-педагогічна допомога в школі (45 год.), конструювання програм з профілактики ризикованої поведінки (30 год.), співпраця з батьками – освітній проект (30 год.), факультативний предмет (15 год.). До нормативних дисциплін у шостому семестрі віднесено дві – медійна педагогіка (15 год.), елементи сімейного і опікунського права (15 год.); до варіативних – семінар (30 год.), допомога дітям в емоційному і соціальному розвитку (30 год.), формування пізнавальних інтересів дітей і молоді (30 год.), логопедія з елементами терапії (45 год.), кризова інтервенція (15 год.), альтернативні форми терапії (30 год.), основи підприємництва – організація опікунсько-виховних установ (30 год.).

Для студентів заочної форми навчання на рівні ліценціату перелік навчальних дисциплін ідентичний денній формі навчання. Кількість годин дещо менша: у першому семестрі – 261, другому – 219, третьому – 258, четвертому – 255, п'ятому – 153, шостому – 174. Для семінару відведено однакову кількість годин на денній і заочній формах навчання. Студенти мають можливість записатися на семінар до професора (як виняток, може бути доктор, ад'юнкт) за власним бажанням. Група налічує 8 – 12 осіб. До обсягу навчального навантаження викладача за керівництво кваліфікаційною роботою групи студентів на семестр відводиться усього 15 або 30 годин. Якщо група студентів – менше восьми осіб, то кількість годин відповідно зменшується. Така практика могла б викликати зацікавлення в українських університетах при організації

навчально-виховного процесу. Аналогічно створюються групи для факультативних дисциплін (не менше 8 осіб), тобто група з 25 осіб ділиться на три підгрупи для вивчення факультативного предмета.

До того ж, навчальним планом на денній і заочній формах навчання передбачено вибір студентом лекційного загальноуніверситетського курсу обсягом 15 або 30 год. (1 або 2 ECTS). Щодо форм контролю, то усі дисципліни завершуються екзаменом або диференційованим заліком. Кількість екзаменів по семестрах: у першому – чотири, у другому – п'ять, третьому – три, четвертому – чотири, п'ятому – три, шостому – три.

Аналіз навчальних планів першого (ліценціату) рівня вищої освіти УМКС та УАМ дає підстави стверджувати, що кількість годин на денній і заочній формах навчання дещо відрізняється у кожному семестрі.

Аудиторні години на першому (ліценціаті) рівні вищої освіти

Семестр	Лекції (к-сть год.)				Семінарські заняття (к-сть год.)				Лабора- торні заняття (к-сть год)		Усього аудиторних годин			
	УАМ		УМКС		УАМ		УМКС		УАМ		УАМ		УМКС	
	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф
I семестр	120	105	165	99	201	64	255	162	0	0	321	169	420	261
II семестр	135	111	195	99	255	85	150	120	3	3	393	199	345	219
III семестр	92	64	105	99	175	79	285	159	0	0	267	143	390	258
IV семестр	75	57	75	63	215	105	240	192	18	10	308	172	315	255
V семестр	95	62	45	27	215	118	180	126	0	0	310	180	225	153
VI семестр	45	36	105	63	260	145	165	111	0	0	305	181	270	174
Разом	562	435	690	450	1321	596	1275	870	21	13	1904	1044	1965	1320

Джерело: систематизовано автором.

Загалом для ліценціату денної форми УМКС відведено 1965 аудиторних годин, для заочної – 1320, що складає 67 %, у тому числі, лекції – 65 %, семінарські заняття – 68 %. Приблизно таке ж співвідношення щодо розподілу годин по семестрах. Навчальним планом УАМ передбачено відповідно 1904 години для денної і 1044 – для заочної форми. Усього для студентів заочної форми навчання відведено 55 % аудиторних годин порівняно з денною, зокрема, лекції – 562 і 435 (65 %), семінарські – 1321 і 596 (45 %), лабораторні – 21 і 13 (62 %). В УМКС лабораторних занять на педагогічних спеціальностях не має, на УАМ відведено години для вивчення двох дисциплін – інформаційні технології, перша допомога.

Проаналізувавши навчальний план першого (ліценціату) рівня вищої освіти спеціальності «опікунська педагогіка з терапією» Вроцлавського університету, можна стверджувати, що кількість дисциплін на ліценціаті дещо відрізняється від

УАМ і УМКС. Уведено такі дисципліни: охорона інтелектуальної власності (30 год.), методи наукових досліджень (45 год.), філософські концепції людини (45 год.), діти вулиці і street working (30 год.), нейродидактика (30 год.), основи логопедії (30 год.), основи сімейного і опікунського права (30 год.), гігієна праці педагога (15 год.) [897]. Іноземну мову вивчають упродовж усього терміну навчання.

На другому (магістерському) рівні вищої освіти готують фахівців по двох спеціальностях. На УМКС навчальним планом спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка і соціальна профілактика», затвердженим 12.07.2016 р., передбачено вивчення у першому семестрі 11 навчальних дисциплін обсягом 315 аудиторних годин 30 ECTS. Усі дисципліни нормативні. Це: напрями у філософії (15 год.), загальна педагогіка (30 год.), антропологія культури (30 год.), сучасні напрями в педагогіці (30 год.), методологія соціальних досліджень (30 год.), порівняльна педагогіка (30 год.), педагогічна психологія (30 год.), оздоровча освіта (30 год.), фізичне виховання (30 год.). У другому семестрі – 12 дисциплін, 285 аудиторних годин, 30 ECTS. Нормативні дисципліни: іноземна мова за професійним спрямуванням (30 год.), школа у соціумі (15 год.), соціальна психологія (30 год.), андрагогіка (15 год.), медіа в соціальній комунікації (15 год.), кількісні методи у педагогічних дослідженнях (15 год.), якісні методи у педагогічних дослідженнях (15 год.), магістерський семінар (30 год.); варіативні – опікунська педагогіка (30 год.), сучасні загрози розвитку дітей і молоді (30 год.), основи соціальної профілактики (30 год.), протидія насильству (15 год.) [763].

Третій і четвертий семестри включають по вісім дисциплін по 30 ECTS, відповідно у третьому – 210 аудиторних годин, у четвертому – 165. До нормативних віднесено педевтологію (15 год.), виміри педагогічного професіоналізму (30 год.), магістерський семінар (30 год.), міжкультурні аспекти опікунсько-виховної роботи (30 год.), методика праці з сім'єю (30 год.), опікунсько-виховна робота школи (15 год.), робота з учнем з особливими освітніми і виховними потребами (30 год.), факультативний предмет (15 год.). Навчальний план передбачає дві практики – безперервну педагогічну практику (3 ECTS), виховна практика в опікунсько-освітніх установах з молоддю (1 ECTS).

Четвертий семестр включає три нормативні дисципліни: основи ресоціалізаційної педагогіки (15 год.), педагогічна психологія (15 год.), магістерський семінар (30 год.); варіативні – методика співпраці шкільного педагога з учителями (15 год.), методика роботи з соціально неадаптованою молоддю (15 год.), насильство у сім'ї (30 год.), правові й організаційні основи освіти (15 год.), факультативний предмет (15 год.). Тільки для двох (основи ресоціалізаційної педагогіки, методика роботи з соціально неадаптованою молоддю) з восьми

дисциплін відведено по 15 годин лекцій, інші дисципліни передбачають тільки практичні заняття.

Навчальним планом УАМ спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка і робота з сім'єю», затвердженим 22.05.2017 р., передбачено вивчення 21 дисципліни на першому році та 17 на другому роках обсягом 950 годин 120 ECTS, у тому числі 100 годин практики. На заочній формі – 645 годин 120 ECTS. 100 годин для практики відведено на обох формах навчання. На першому році – три екзамени, на другому – вісім. Упродовж двох років навчання на магістратурі відведено 120 годин на магістерський семінар.

До загальнопедагогічних дисциплін на першому році віднесено такі: методологія соціальних досліджень (30 год.), андрагогіка / освіта дорослих з елементами геронтології (30 год.), медіа в освіті/медійна педагогіка (30 год.), логіка (30 год.), статистика у педагогічних дослідженнях (29 год.), соціологія культури (30 год.), іноземна мова (60 год.), психопедагогічні концепції освіти і виховання/сучасні концепції освіти (15 год.), педагогічні контексти популярної культури/молодіжна музика та культурна трансформація (15 год.); 11 фахових: підготовка до фахової практики (15 год.), соціальна політика (20 год.), теоретичні основи роботи з сім'єю (30 год.), основні інституції опіки, виховання і допомоги сім'ї (30 год.), методика роботи у світлиці/техніка опікуна-вихователя (25 год.), діагностика сім'ї (30 год.), опіка і виховання на різних етапах життя/опіка і виховання в теорії і практиці (25 год.), постановка голосу (10 год.), правові аспекти професії вчителя (5 год.), безпека життєдіяльності у педагогічній професії (2 год.), перша допомога (3 год.). Одинадцять дисциплін мають тільки години для семінарських і дві – для лабораторних занять [794].

На другому році магістратури передбачено таку ж кількість предметів і поділ дисциплін. До загальнопедагогічних віднесено такі: антропологія культури/культурні основи соціальних систем (30 год.), сучасні напрями в педагогіці (30 год.), педевтологія (30 год.), соціо-педагогічні проблеми молоді/сучасна молодь – соціопедагогічна перспектива (30 год.), громадянська освіта (30 год.), порівняльна педагогіка/глобальні і міжнародні основи освіти ((30 год.), соціально-культурні аспекти здоров'я/основи здорового способу життя (20 год.), факультативна дисципліна (15 год.), філософські та етичні основи освіти (15 год.); до фахових – методика роботи з сім'єю (25 год.), виховання, опіка і консультування у школі (25 год.), діагностика і терапія розладів (25 год.), правове забезпечення сім'ї (15 год.), техніка роботи асистента сім'ї (15 год.), техніка групової роботи – компетенції керівника/техніка групової – динаміка групового процесу (30 год.), практика (100 год.). Тільки 12 дисциплін з 21 мають лекційні години [794].

В УАМ аудиторні години на заочній формі навчання по відношенню до денної складають 68 %, лекційні – 80 %, семінарські – 60 %, в УМКС відповідно 60 %, 62 %, 60 % (див. Табл. 3.2). Лекційні години в УАМ складають на денній формі 33 % і на заочній – 26 %, семінарські заняття – 60 % і 53 %, лабораторним на обох формах навчання – 7 %. В УМКС лекційні години – відповідно 30 % і 30 %, семінарські – 71 % і 70 %. Можна стверджувати, що самостійній роботі студентів в університетах приділяється значна увага.

Аудиторні години на другому (магістерському) рівні вищої освіти

Семестр	Лекції (к-сть год.)				Семінарські заняття (к-сть год.)				Лабораторні заняття (к-сть год.)		Усього аудиторних годин			
	УАМ		УМКС		УАМ		УМКС		УАМ		УАМ		УМКС	
	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф	д/ф	з/ф
I семестр	95	71	120	78	150	86	195	132	20	15	265	172	315	210
II семестр	57	46	75	45	175	105	210	93	13	13	245	164	285	138
III семестр	120	90	60	36	140	80	150	93	0	0	260	170	210	129
IV семестр	45	45	30	18	105	74	135	93	30	20	180	139	165	111
Разом	317	252	285	177	570	345	690	411	63	48	950	645	975	588

Джерело: систематизовано автором.

Аналіз навчальних планів УМКС дає підстави стверджувати, що на другому (магістерському) рівні, як і на ліценціаті, на денній і заочній формах навчання передбачено вибір студентом лекційного загальноуніверситетського курсу обсягом 15 або 30 год. (1 або 2 ECTS). Щодо форм контролю, то студенти складають у першому і другому семестрі – по чотири екзамени, у третьому – п'ять, четвертому – один, в УАМ – у першому – п'ять, другому – три, четвертому – три, п'ятому – один екзамен. Відповідно до навчального плану, студент з однієї дисципліни отримує дві оцінки: одну – за зміст лекційного матеріалу, іншу – за зміст семінарських/лабораторних занять.

Аналіз навчальних планів Вроцлавського і Гданського університетів, УАМ, УМКС свідчить про наповнюваність їх загальнопедагогічними дисциплінами (нормативний блок), фаховими (зі спеціальності). Після першого/другого семестру студенти мають можливість обрати спеціалізацію (педагогічна терапія, соціальна геронтологія, статеве виховання, робота з сім'єю, соціальна профілактика, консультування з сімейних питань тощо), яка є обов'язковою до завершення навчання, вивчати іноземну мову упродовж трьох років. Більшість дисциплін має практичне спрямування на підготовку майбутнього педагога до професійної діяльності, вимагає від студентів самостійної підготовки до занять, оволодіння методиками опікунсько-виховної роботи, методиками діагностування рівня розвитку дитини.

З двох спеціальностей (опікунсько-виховна педагогіка та опікунсько-виховна педагогіка і робота з сім'єю) на рівні ліценціата і магістра здійснює підготовку фахівців УАМ; опікунсько-виховна педагогіка і педагогічна терапія на ліценціаті, опікунсько-виховна педагогіка і соціальна профілактика на магістратурі – УМКС; опікунсько-виховна педагогіка і соціальна геронтологія, опікунсько-виховна педагогіка і статеве виховання на ліценціаті, опікунсько-виховна педагогіка і консультування з сімейних питань на магістратурі – Університет у Гданську. Зазначимо, що не завжди спеціальності на ліценціаті і магістратурі збігаються.

Отримавши спеціальність «опікунська педагогіка і педагогічна терапія», фахівці можуть працювати з дітьми та молоддю з патологічних, дисфункційних середовищ, які позбавлені постійної або тимчасової опіки у біологічній сім'ї, перебувають від загрозою маргіналізації, соціальної ізоляції, токсикоманії, характеризуються дефіцитом освіти, без сформаних соціальних норм, мають проблеми в міжособистісній комунікації, порушену здатність роботи в групі, низьку самооцінку, а також проблеми виховного характеру, емоційні проблеми.

Упродовж навчання студенти повинні знати: умови правильного розвитку дітей і молоді, методи роботи в опікунсько-виховних інституціях, сучасні тенденції у сфері опіки в світі, становлення та розвиток системи опіки в Польщі.

Під час навчання студент повинен здобути такі вміння: діагностувати потреби дитини та сім'ї (опікунська діагностика), проводити профілактику ризиків і запобігання адиктивній поведінці (профілактична опіка), терапію дітей і молодих людей з неблагополучних сімей (терапевтична опіка), компенсувати дефіцит опіки і виховання в неблагополучних сім'ях (компенсаційна опіка), втручатися у кризові ситуації (інтервенційна опіка), організовувати і працювати з групами дітей та молоді, які постійно або тимчасово позбавлені батьківського піклування (повна опіка), а також займатися корекцією поведінки і компенсації виховних та освітніх проблем у школярів і вихованців (виховна й освітня опіка).

З точки зору соціальної компетентності студент повинен розуміти обов'язки і відповідальність педагога, які випливають з його ролі опікуна і вихователя дітей та молоді, вміти впоратися зі стресом учнів і вихованців, навчитися працювати в групі (команді), розуміти необхідність навчання протягом усього життя. Випускники можуть працювати вихователями в установах повної опіки (дитячий будинок, будинок маленької дитини), опікунських осередках; педагогом в установах часткової опіки (світлиця, соціально-терапевтична світлиця, клуби, гуртки в інституціях позашкільної освіти), шкільним педагогом в інтернаті, бурсі, світлиці, виховних осередках, клубах, соціально-терапевтичних світлицях, молодіжних терапевтичних осередках. Закінчивши додаткові курси, можна влаштуватися консультантом в осередках усиновлення, діагностичних та

консультаційних центрах, інституціях соціальної допомоги, консультаційному бюро громадян, центрах допомоги сім'ї, установах соціального забезпечення. На посаді вихователя-батька можна працювати в установах сімейної опіки (сімейний дитячий будинок, прийомна сім'я, сімейний осередок).

Випускник ліценціату спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка і соціальна геронтологія» повинен отримати знання, навички та соціальну компетентність, необхідні для навчальної, опікунської, виховної, ресоціалізаційної, терапевтичної (відповідно до спеціалізації) діяльності; володіти педагогічними, соціологічними й психологічними знаннями, необхідними для розуміння соціально-культурного контексту освітньої діяльності та професійними знаннями з обраної спеціальності; навичками діагностики освітніх потреб, проектування і прогнозування власного професійного розвитку, готовий до здійснення власної професійної ролі і поліпшення соціальної дійсності; практичними навичками соціального спілкування; володіти соціальними компетенціями в налагодженні відносин, які дають розвивати суспільні колективні зв'язки, зокрема, щодо місцевих громад, у яких школи та інші освітні та культурні установи є потенційним центром соціального життя. Випускники отримують повну педагогічну підготовку, що дає право проводити навчальні заняття в опікунсько-виховних та освітніх установах. Завдяки широкому спектру знань, навиків і соціальних компетенцій з опікунської педагогіки він підготовлений до здійснення різноманітних форм опіки та виховання з різними віковими категоріями людей, культурно-освітньої роботи з людьми похилого віку у будинках для літніх людей, денних будинках опіки, клубах, призначених для літніх людей, в органах місцевого самоврядування і громадських організаціях. Також може працювати шкільним педагогом, соціальним педагогом, вихователем інтервенційного закладу, будинку дитини, світлиці, осередку допомоги дітям і сім'ям, психолого-педагогічній консультації, соціальних службах, психолого-педагогічному центрі підтримки і розвитку соціальних ризиків, у громадських організаціях, в управлінні відділу освіти.

Випускник ліценціату спеціальності «опікунсько-виховна педагогіка і статеve виховання» готовий працювати шкільним педагогом, соціальним педагогом, вихователем в інтернаті, дитячому будинку, опікунському осередку, соціально-терапевтичній світлиці, осередку допомоги дітям і сім'ям, психолого-педагогічній консультації, соціальних службах, психолого-педагогічному центрі підтримки і розвитку соціальних ризиків, у громадських організаціях, освітньо-виховній адміністрації. Отримавши знання, навички і соціальні компетенції з опікунської педагогіки, випускник підготовлений до здійснення різноманітних форм опіки та виховання, проведення занять зі статевого виховання у школі, опікунських, виховних, культурно-освітніх установах та ін.

Додаток Н

Дефініція «опіка над дітьми» у дослідженнях науковців Польщі

Рік	Автор	Зміст поняття	Джерело
1936	Юзеф Бабіцький	Сутністю опіки є не благодать, а обов'язок, а для тих, хто її потребує, – право	Babicki J. Cz. <i>Pedagogika dziecka opuszczonego</i> . Lwów, 1936. S. 1.
1937	Юзеф Бабіцький	Опіка над дитиною – догляд і надання їй моральних і матеріальних умов, конче необхідних для її психофізичного розвитку	Babicki J. Cz. <i>Formy opieki społecznej. Opiekun Społeczny</i> . 1937. № 2. S. 16–18; № 4. S. 7; № 6. S. 3.
11961	Хелена Радлінська	Опіка не лише надає потрібні засоби (періодично або постійно), але також бере на себе відповідальність за долю підопічного, керуючи використанням цих засобів.	Radlińska H. <i>Pedagogika społeczna</i> . Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961. S. 322.
1962	Чеслав Купісевич	Опіка над дитиною – дії дорослих осіб з метою забезпечення дітям почуття безпеки й умов для природного фізичного і психічного розвитку	Kupisiewicz Cz. <i>Przyczyny niepowodzeń szkolnych. Kwartalnik Pedagogiczny</i> . 1962. № 3. S. 156.
1974	Александр Камінський	У вузькому значенні – це надання матеріальної і психологічної допомоги особам, на долю яких випали складні життєві випробування, нездатним задовольнити свої потреби, а також тим, хто не може власними силами зарадити собі в житті. У широкому розумінні опіка пов'язана з допомогою, яку надають суспільству з метою попередження різного роду суспільної дезадаптації, дезінтеграції, нестачею здоров'я, моральними і матеріальними недоліками.	Kamiński A. <i>Funkcje pedagogiki społecznej</i> . Warszawa : PWN, 1974. S. 292.

Продовження додатку Н

1978	Мар'ян Бальцерек	Діяльність, спрямована на запобігання труднощам та розладам у розвитку дитини	Balcerek M. Rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce w latach 1918-1939. Warszawa : PWN, 1978. S. 18.
1981	Ришард Врочинський	Опіка охоплює також і дорослих осіб продуктивного та пенсійного віку	Teoretyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej / red. H. Gąsior, A. Winiarska. Katowice : Wyd. Uniwersytet Śląski, 1981. S. 12.
1981	Генрик Гонсьор, Алені Вінярська	Опіка є системою дій, спрямованих на задоволення певних визначених потреб інших осіб, незалежно від їхнього віку	Teoretyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej / red. H. Gąsior, A. Winiarska. Katowice : Wyd. Uniwersytet Śląski, 1981. S. 12.
1991	Яніна Мацяшкова	У вузькому значенні опіка адресована вузькому колу осіб, часто з групи суспільних патологій; має спеціалізовані інституції, які реалізують ресоціалізаційні, реабілітаційні, компенсуючі завдання (установи розумово і психічно відсталих дітей, будинки дитини, будинки матері і дитини, будинки престарілих, спеціалізовані заклади лікування наркоманії і алкоголізму); конкретні методи практичної роботи; теорію діяльності, спрямовану на порятунок. У широкому значенні опіка адресована всьому суспільству, охоплює осіб з нормальним темпом розвитку; має	Maciaszkowa J. Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : WSiP, 1991. S. 38.

Продовження додатку Н

		спеціалізовані інституції, діяльність яких спрямована на інтелектуальний, фізичний, культурний і соціальний розвиток (будинки культури, школи, лікувальні установи, дошкільні заклади, палаци культури, спортивні майданчики тощо); має конкретні методи практичної роботи, спрямовані на створення умов для задоволення різноманітних розвивальних потреб людей; є складовою теорією з проблематики широко трактованої теорії і методики виховання, теорією діяльності, спрямованою на розвиток людини.	
2000	Альбін Кельм	Опіка над дитиною – діяльність осіб чи інституцій у зв'язку з конкретною або винятковою ситуацією загрози при відсутності або обмежених можливостях попередження ситуації самою дитиною з метою забезпечення природних умов розвитку і виховання молодого покоління.	Kelm A. Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej. Warszawa : Żak 2000. S. 21.
2000	Здіслав Домбровський, Францішек Кульпінський	Опіка загалом – це необхідна активність її суб'єкта стосовно асиметрично залежного від нього об'єкта, яка полягає в постійному і незацікавленому задоволенні його специфічних потреб і компенсації обмеженої дієздатності.	Dąbrowski Z., Kulpiński F. Pedagogika opiekuńcza : historia, teoria, terminologia. Olsztyn : Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000. S. 193.

Продовження додатку Н

2004	Вінценти Оконь	Опіка над дитиною – це система заходів, які проводять відповідні інституції чи особи з метою задоволення щоденних потреб дітей і усестороннього розвитку їх особистості. Особливо інтенсивної опіки вимагають діти, що опинилися у складних життєвих і виховних ситуаціях, а також діти, розвиток яких – під загрозою.	Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Żak, 2004. S. 287.
2006	Сильвія Бадора	у вузькому значенні опіка полягає на безпосередньому задоволенні через опікуна необхідних і специфічних потреб, реалізованих стосовно групи людей, які, наприклад, через хворобу, не в змозі задовольнити свої потреби, певних категорій раннього дитинства, пов'язаного з неможливістю самостійно розв'язують проблеми, зокрема в ситуації, наприклад, загроза життю через катастрофу. У широкому розумінні опіка стає суб'єктивним процесом, маючи завданням забезпечити розвиток і одночасно створити умови, щоб він приносив задоволення.	Badora S. Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej. Tarnobrzeg : PWSZ, 2006. S. 32–33

Джерело: систематизовано автором.

Додаток П
Дефініція «виховання» у дослідженнях науковців Польщі

Рік	Автор	Зміст поняття	Джерело
1860	С. Лінд	Виховувати – це 1) вигодувати аж до дорослого; 2) виховати молоду людину, надати йому виховання, практику і навчання, сформувавши з нього людину.	Słownik języka polskiego / red. S.B. Lindego. Lwów, 1860. T. 6. S. 461.
1903	А. Даниш	це свідомий і систематичний вплив, який здійснює дорослий на недорослого, щоб його розуму надати потрібну форму	Danysz A. O wychowaniu. Lwów : Książnica-Atlas, 1903. S. 9.
1912	Я.Т. Любо-Мирський	перш за все стосується внутрішніх цінностей людини; має аксіологічний спектр, де вихователь повинен відшукати і закріпити у виховця певні цінності	Encyklopedia wychowawcza / pod red. Jana T. Lubomirskiego. Warszawa : Gebethner i Wolff, 1912. T. 8. S. 203.
1917	В. Боровський	один з видів діяльності і функцій соціального життя, метою яких є підготовки людини до діяльності в умовах громадського співіснування	Borowski W.M. Kurs pedagogiki. Warszawa : Księgarnia Lisowskiej, 1917. S. 56.
1923	Ф. Керські	все те, що робить людину щасливою [...]; все те, що становить громадське щастя [...], це все є освітньою справою	Podręczna encyklopedia pedagogiczna / red. F. Kierski. Lwów-Warszawa, 1923. S. 628.
1933	З. Мислаковський	природний процес зумовлений механізмами незалежними від людини, але тісно пов'язаними з його суспільною природою і вrostанням у нові сфери культури. Це означає, що створивши дитині умови для розвитку, формуємо її особистість,	Mysłakowski Z. Pedagogika ogólna. Encyklopedia wychowania / red. St. Łempicki. –

Продовження додатку II

		свідомість – тобто виховуємо її, а також вона самовиховується у відносинах з цим оточенням.	Warszawa, 1933. T. 1/2. S. 702.
1949	К. Сосніцький	виховання є переважно зовнішнім впливом шляхом цілеспрямованих і свідомих дій вихователя.	Sośnicki K. Istota i cele wychowania. Warszawa : Nasza Księgarnia, 1967. S. 23.
1961	Й. Вороніцький	Мета виховання – набуття можливостей, які відповідають людській природі і її природному і надприродному призначенню; основне завдання виховання – при звичаєння до поступу у всіх сферах людського життя відповідно з вимогами моральності.	Woroniecki J. Nawyk czy sprawność. <i>Wychowanie człowieka. Pisma wybrane.</i> Kraków : Znak, 1961. S. 33.
1977	Г. Мушинський	виховання – це свідомо діяльність одних людей, які мають намір викликати через взаємодію постійні зміни в особистостях інших людей	Myszyński H. Zarys teorii wychowania. Warszawa : PWN, 1976. 176 s.
1980	Б. Суходольський	виховання трактується як цілісність впливів і дій, які формують розвиток людини і готують його до життя в суспільстві	Pedagogika : podręcznik dla kandydatów na nauczycieli / red. B. Suchodolski. Warszawa, 1980. S. 124.
1996	В. Помикало	цілісний вплив специфічних педагогічних стимулів і загальносуспільного, групового, індивідуального, професійного і непрофесійного досвіду, який дає тривалий результат у розвитку особистості у її фізичній, інтелектуальній, суспільній, культурній і духовній сферах	Encyklopedia pedagogiczna / red. W. Pomykało. Warszawa : Fundacja innowacja, 1996. S. 918.

Продовження додатку II

2000	Б. Мілер-ський, Б. Слівер-ський	1. Вплив на чийось особистість, її формування, удосконалення і навчання; виклик в іншій особі чи суспільної групи очікуваних станів, як розвиток, самореалізація чи зріст самосвідомості, ефект вище окреслених дій чи процесів. 2. Сучасне трактування – проектна (регулююча) з переконливим моментом, який висвітлює зміст якогось слова, але спирається на своє первісне значення, і водночас визначає це значення таким чином, що має на меті викликати в одержувача бажану емоцію автора.	Leksykon PWN: Pedagogika / red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa, 2000. S. 274.
2004	В. Оконь	свідомо організована суспільна діяльність, оперта на виховних взаєминах між вихованцем і вихователем, метою якої є виклик потрібних змін в індивідуальності вихованця	Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Żak, 2004. S. 462.

Джерело: систематизовано автором.

Додаток Р

Схеми вивчення особистості вихованця та групи вихованців

Додаток Р.1

Схема індивідуальної характеристики вихованця

I. Біографічні дані дитини

- Вік
- Стать
- Місце проживання
- Сімейна ситуація
- Важливі події з життя

II. Суспільна ситуація дитини

- у сім'ї (структура сім'ї, професія і освіта батьків, матеріальні умови, спосіб життя батьків, педагогічна свідомість батьків, обов'язки батьків щодо дитини);
- у школі (тип школи, клас, досягнення у навчанні, відставання у навчанні, позиція дитини у школі, суспільна активність, поведінка);
- серед ровесників (кількість і види налагоджених дитиною неформальних контактів у закладі і поза нею: друзі, приятелі, приналежність і характер участі в органах самоврядування вихованців і в дитячих організаціях);

III. Розвиток дитини у окремих сферах

- фізичний розвиток (стан здоров'я дитини з урахуванням перенесених хворіб і діагностованих розладів);
- психічний розвиток (стан психічного здоров'я з урахуванням здібностей і діагностованих розладів пізнавальної й емоційної сфери, особливостей темпераменту і волі дитини);
- соціальний розвиток (соціальний досвід, зокрема вміння і готовність до співпраці, дисциплінованість і відповідальність, ставлення до навчання, роботи, патріотизм, мораль);

– культурний розвиток (особиста, товариська культура, культура співжиття і співпраці з іншими, спосіб участі у творенні культурі (активний, діяльнісний, творчий)).

IV. Зацікавленість і прагнення дитини щодо основних цінностей, визнаних суспільством, мотивація діяльності і здійснення дитиною вибору

- здоров'я і психофізична досконалість;
- навчання і пізнавальні інтереси;
- праця (відношення до праці і професійні прагнення);
- сім'я (відношення до сім'ї і сімейні прагнення);
- контакти з ровесниками (прагнення до товаришування, приятелі та дружи);
- власне добро і добро інших;
- ідеали (краса, правда, справедливість, патріотизм, інтернаціоналізм, професійно-суспільна кар'єра, володіння матеріальними благами);

V. Прогноз розвитку дитини

- основні позитивні сторони виховання;
- основні труднощі у роботі з вихованцем;
- рекомендації, які стосуються подальших опікунських і виховних поступів з вихованцем.

Джерело: [570, с. 202].

Додаток Р.2

Схема характеристики групи вихованців

I. Кількість учасників групи і її виникнення

- кількість дітей;
- вік, стать, ситуація в школі;
- спосіб утворення групи: (природній, формальний (критерії відбору));
- нова група чи раніше утворена, з традиціями існування.

II. Вид зв'язку і характер взаємних контактів у групі

- ситуативний (спонтанні, тимчасові контакти);
- інституційний (формальні контакти, нав'язані);

- особистий (природні контакти);
- змішаний (інституційні, які перейшли в особисті, ситуативні в особисті та ін.).

III. Структура, щільність і стабільність групи

- внутрішній поділ (ситуація, роль і позиція в групі);
- лідери, спосіб їх визначення і характер лідера (домінування в групі, ієрархія у групі);
- характер взаємозв'язку групи з вихователем;
- чинники інтеграції та дезінтеграції групи (внутрішні й зовнішні).

IV. Прагнення групи

- права і обов'язки членів групи;
- спосіб вибору спільної діяльності;
- формування обов'язкових норм у групі чи спосіб вираження згоди чи відмови стосовно всіх членів групи;
- наявність спільної думки.

V. Внутрішні атрибути і звичаї у групі

- елементи символіки у групі;
- звичаї і традиції у групі;
- спільні пережиті ситуації у групі (імпрези, свята);
- формування і дотримання традицій групи, а також документація життя групи (фотографії, хроніки, газети інше).

Джерело: [570, с. 204].

Додаток С
Прийомні сім'ї у Польщі

Додаток С.1

Кількість прийомних сімей та дітей у Польщі (1936 – 2016)

Рік	Кількість сімей	Кількість дітей	Рік	Кількість сімей	Кількість дітей
1936	8 173	–	1998	40 910	52 532
1938	10 617	–	1999	43 378	55 797
1946	68 000	–	2000	39 877	50 122
1948	69 943	–	2001	36 444	47 922
1949	73 000	–	2002	35 883	47 268
1955	49 015	–	2004	36 223	48 432
1960	33 358	–	2005	36 510	49 667
1965	28 879	–	2006	36 955	51 342
1970	15 634	–	2007	37 349	52 729
1972	4 476	–	2008	37 296	53 357
1975	10 554	–	2009	37 663	54 344
1980	18 025	22 178	2010	37 395	53 798
1985	27 442	33 530	2011	37 344	54 160
1990	29 531	37 215	2012	39 537	56 483
1994	34 196	43 911	2013	39 144	55 695
1995	35 838	46 101	2014	38 651	54 831
1996	38 079	49 366	2015	38 203	53 604
1997	39 524	51 151	2016	37 687	52 822

Джерело: [967, с. 66, 140; 991, с. 73; 747].

Додаток С.2
Кількість прийомних сімей та дітей у воєводствах Польщі (1999 – 2016)

Рік	Сім'я (С)	Вармінсько-Мазурське	Великопольське	Західнопоморське	Куявсько-Поморське	Лодзьке	Люблінське	Любуське	Мазовецьке	Малопольське	Нижньосілезьке	Опольське	Підкарпатське	Підляське	Поморське	Свентокшиське	Сілезьке
	Діти (Д)																
1999	С	2 142	3 045	2 429	2 733	3 472	2 255	1 395	5 349	2 758	4 353	1 271	1 521	1 015	2 766	1 293	5 581
	Д	2 777	3 992	3 138	3 395	4 375	3 051	1 822	6 804	3 607	5 490	1 711	2 008	1 387	3 558	1 691	6 991
2000	С	2 060	2 720	2 333	2 522	3 074	2 282	1 375	4 656	2 703	3 764	1 228	1 405	1 005	2 665	1 043	5 042
	Д	2 408	3 439	2 884	3 032	3 750	3 124	1 661	5 833	3 842	4 743	1 491	1 845	1 147	3 142	1 413	6 368
2001	С	1 810	2 569	2 084	2 367	2 901	1 832	1 157	4 244	2 269	3 787	1 194	1 195	845	2 419	985	4 786
	Д	2 324	3 431	2 745	3 079	3 805	2 540	1 583	5 563	3 091	4 760	1 563	1 576	1 169	3 240	1 290	6 163
2002	С	1 880	2 577	2 188	2 266	2 914	1 743	1 243	3 984	2 273	3 577	1 101	1 145	845	2 393	948	4 806
	Д	2 457	3 386	2 938	2 927	3 797	2 417	1 698	5 137	3 086	4 502	1 470	1 499	1 121	3 244	1 269	6 320
2003	С	1 867	2 618	2 237	2 215	2 841	1 798	1 236	4 116	2 298	3 550	1 129	1 204	832	2 376	986	4 866
	Д	2 519	3 438	2 991	2 876	3 621	2 450	1 636	5 269	3 083	4 411	1 500	1 596	1 142	3 311	1 374	6 490
2004	С	1 938	2 632	2 245	2 200	2 781	1 769	1 261	4 050	2 308	3 541	1 089	1 225	879	2 428	982	4 895
	Д	2 615	3 501	3 001	2 821	3 595	2 475	1 714	5 277	3 173	4 540	1 489	1 635	1 242	3 410	1 325	6 619
2005	С	1 942	2 617	2 317	2 211	2 805	1 772	1 264	4 140	2 324	3 560	1 044	1 195	891	2 398	977	5 053
	Д	2 641	3 539	3 135	2 860	3 759	2 444	1 768	5 495	3 227	4 627	1 476	1 683	1 259	3 462	1 367	6 925
2006	С	2 041	2 651	2 376	2 111	2 916	1 837	1 302	4 318	2 259	3 495	1 031	1 212	905	2 447	994	5 060
	Д	2 856	3 690	3 380	2 730	3 962	2 546	1 869	5 798	3 257	4 614	1 463	1 708	1 300	3 684	1 385	7 100

Продовження додатку С.2

2007	С	2 010	2 784	2 387	2 155	2 964	1 806	1 341	4 086	2 199	3 558	1 100	1 257	894	2 523	1 046	5 239
	Д	2 905	3 902	3 479	2 837	4 058	2 533	1 955	5 552	3 224	4 801	1 594	1 815	1 305	3 822	1 479	7 468
2008	С	2 042	2 767	2 450	2 193	2 979	1 777	1 362	4 008	2 255	3 522	1 048	1 199	891	2 572	1 019	5 212
	Д	3 013	4 061	3 580	2 977	4 117	2 487	2 016	5 526	3 263	4 800	1 551	1 726	1 318	3 914	1 530	7 478
2009	С	2 058	2 877	2 430	2 185	2 936	1 819	1 369	4 112	2 163	3 532	1 049	1 248	915	2 597	1 000	5 373
	Д	3 056	4 249	3 587	2 947	4 070	2 614	2 095	5 723	3 182	4 892	1 567	1 781	1 364	4 004	1 503	7 710
2010	С	2 021	2 941	2 455	2 118	2 967	1 686	1 367	4 012	2 140	3 686	1 057	1 287	893	2 504	975	5 286
	Д	3 020	4 397	3 612	2 888	4 120	2 440	2 024	5 523	3 085	5 096	1 577	1 806	1 339	3 859	1 458	7 554
2011	С	2 061	2 901	2 397	2 095	2 946	1 685	1 378	2 032	2 032	3 725	1 088	1 288	904	2 450	991	5 420
	Д	3 063	4 375	3 582	2 867	4 112	2 489	2 023	2 960	2 960	5 159	1 656	1 810	1 380	3 882	1 499	7 734
2012	С	2 025	3 118	2 511	2 258	3 142	1 792	1 466	4 328	2 174	3 967	1 072	1 391	953	2 688	1 061	5 591
	Д	3 000	4 708	3 641	3 086	4 283	2 607	2 174	6 084	3 089	5 480	1 536	2 013	1 434	3 989	1 522	7 837
2013	С	2 027	3 112	2 460	2 268	3 111	1 823	1 461	4 247	2 150	3 978	1 026	1 388	938	2 611	1 058	5 486
	Д	3 046	4 699	3 600	3 058	4 294	2 631	2 159	5 875	3 028	5 469	1 397	2 009	1 425	3 838	1 513	7 654
2014	С	1 939	3 094	2 432	2 174	3 046	1 763	1 528	4 368	2 139	3 933	1 033	1 372	934	2 507	1 008	5 381
	Д	2 887	4 655	3 551	3 018	4 192	2 500	2 224	5 987	2 964	5 380	1 436	1 993	1 415	3 696	1 411	7 522
2015	С	1 887	3 102	2 386	2 118	3 023	1 768	1 482	4 387	2 122	3 969	987	1 342	930	2 420	983	5 297
	Д	2 780	4 629	3 408	2 900	4 113	2 479	2 149	5 949	2 957	5 340	1 346	1940	1 359	3 526	1 367	7 362
2016	С	1 877	3 070	2 444	2 136	2 991	1 707	1 443	4 319	2 013	3 899	989	1 312	909	2 371	970	5 237
	Д	2 761	4 579	3 483	2 950	4 009	2 411	2 104	5 852	2 800	5 239	1 357	1 881	1 316	3 407	1 351	7 322

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток Т
Опікунсько-виховні установи у Польщі

Додаток Т.1

Вихованці у дитячих будинках Польщі (1955 – 2000)

Рік	Кількість будинків	Вихованці	Загалом сиріт і напівсиріт		Сироти	Напів-сироти
				%		
1955	427	36 168	29 789	82	13740	16 049
1960	373	37 860	25 066	67	7 772	17 294
1965	366	31 993	24 893	56	6 461	18 432
1970	374	31 294	23 467	49	5 190	18 277
1975	381	28 097	11 520	41	2 248	9 272
1980	342	22 765	7 774	34	-	-
1985	298	17 051	5 353	31	-	-
1990	289	15 370	3 733	26	494	3 239
1995	352	17 874	4 425	24	606	3 819
1996	351	17 986	4 368	24	570	3 798
1997	353	17 906	4 466	23	606	3 860
1998	356	17 645	4 442	25	610	3 832
1999	359	17 190	4 251	25	558	3 693
2000	361	17 247	4 152	24	533	3 619

Джерело: [376, с. 78].

Додаток Т.2

Види опікунсько-виховних установ у Польщі (2001 – 2016)

	Установи (У)	Вид установи				
	Діти (Д)	Інтер- венційні	Соціаліза- ційні	Сімейні	Спеціалізо- вано-тера- певтичні	Поєднують завдання
2001	У	63	376	166	–	–
	Д	2 988	17 857	1 249	–	–
2002	У	67	388	179	–	–
	Д	3 274	17 556	1 308	–	–
2003	У	75	382	213	–	–
	Д	2 707	16 875	1 530	–	–
2004	У	57	338	238	–	55
	Д	1 956	14 218	1 777	–	–
2005	У	39	291	238	–	105
	Д	1 514	11 772	1 859	–	–
2006	У	33	277	248	–	141
	Д	1 301	10 629	1 951	–	–
2007	У	29	273	239	–	156
	Д	1 041	9 830	1 892	–	–
2008	У	27	278	231	–	146
	Д	767	9 964	1 859	–	–
2009	У	27	289	269	–	171
	Д	745	9 896	2 178	–	–
2010	У	24	283	277	–	195
	Д	523	8 572	2 183	–	–
2011	У	27	307	290	–	183
	Д	497	8 985	2 265	–	–
2012	У	31	414	270	4	122
	Д	579	11 360	2 175	73	4 925
2013	У	40	537	240	12	117
	Д	764	12 804	1 951	226	3 351
2014	У	45	630	238	17	129
	Д	840	12 982	1 856	251	3 116
2015	У	45	667	228	17	136
	Д	751	12 946	1 782	256	3 268
2016	У	42	673	240	25	135
	Д	604	11 881	1 688	329	2 741

– Дані відсутні.

Джерело: [737].

Додаток У

Школа – опікунсько-виховне середовище для дітей

Додаток У.1

Початкові школи у воєводствах Польщі (1998 – 2016)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	825	725	667	630	615	603	586	573	561	558	551	551	548	540	533	529	535	536	530
Великопольське	1716	1568	1490	1401	1383	1353	1325	1310	1311	1301	1279	1263	1258	1251	1227	1213	1212	1223	1228
Західнопоморське	757	694	642	603	577	566	539	534	531	524	517	512	513	507	495	489	493	496	497
Куявсько-Поморське	1080	946	880	816	800	783	755	749	745	727	710	706	704	696	692	681	685	686	681
Лодзьке	1257	1141	1045	959	943	934	899	893	896	886	875	876	875	864	846	842	843	840	839
Люблінське	1501	1412	1307	1243	1231	1212	1178	1154	1142	1116	1088	1064	1055	1036	1002	981	977	971	960
Любуське	508	453	414	381	380	370	358	354	349	353	348	344	342	338	334	335	337	339	339
Мазовецьке	2376	2269	2147	2034	2000	1973	1885	1861	1846	1840	1793	1792	1787	1768	1745	1736	1761	1774	1771
Малопольське	1746	1702	1648	1609	1594	1587	1536	1527	1524	1498	1490	1481	1478	1465	1450	1440	1452	1461	1459
Нижньосілезьке	1297	1135	1025	950	935	907	875	858	853	844	824	822	821	807	792	787	798	803	804
Опольське	645	562	502	466	453	446	426	421	418	414	412	403	404	403	397	395	397	397	397
Підкарпатське	1377	1320	1295	1239	1233	1214	1192	1181	1180	1169	1157	1149	1144	1123	1099	1093	1092	1087	1081
Підляське	733	688	625	584	568	553	520	502	499	484	459	450	449	438	425	414	414	416	408
Поморське	938	879	835	772	753	744	728	711	713	711	700	696	701	705	702	697	708	709	706
Свентокшиське	842	797	763	729	721	713	697	680	674	646	616	608	600	587	571	569	568	564	555
Сілезьке	1636	1561	1502	1427	1413	1393	1275	1274	1269	1265	1253	1255	1248	1249	1245	1245	1256	1261	1262

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.2

Кількість учнів у початкових школах Польщі (1998 – 2016)

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	198153	165198	134754	129413	124192	118682	112996	107259	101778	96791	92767	89821	87302	86152	84719	83615	88308	93910	86097
Великопольське	437005	365686	297627	286636	275426	263455	252028	241783	231918	223579	217325	212674	209977	209828	208207	208899	227363	247900	226961
Західнопоморське	212479	176085	142429	137995	133133	128033	122371	116713	110775	104991	100002	96488	94122	93819	92829	91962	98194	105364	97733
Куявсько-Поморське	266592	222993	181572	176264	170487	163831	156415	149460	142177	134567	130286	125665	122859	121584	120754	119688	127112	136404	125497
Лодзьке	297030	247566	201437	194605	187521	179863	171422	163025	155120	147639	141758	137528	134675	134387	132497	132026	141309	151776	140639
Люблінське	286949	240844	195697	188867	181285	172791	164361	156115	148733	141580	136652	131540	127790	125406	123063	121093	128027	135232	122857
Любуське	132793	109588	87978	84557	81030	77543	74084	70772	67407	63936	61375	59382	57561	57346	56491	56849	61568	67324	61520
Мазовецьке	585842	489696	400057	387383	375646	362846	348922	336602	324907	315182	307630	305075	304882	311477	312102	316201	341378	369931	347074
Малопольське	407765	344545	284503	275685	265410	256596	245216	235236	225957	217400	211958	206995	203230	202873	199069	196735	208722	220561	207268
Нижньосілезьке	345189	282579	225843	217283	208199	198781	189437	181250	172237	162732	155937	151605	147831	148169	146896	147541	159402	173893	163123
Опольське	126576	105421	85346	81463	77225	73038	68819	65390	61977	58895	56399	54258	52298	51190	49716	48957	51896	55687	50814
Підкарпатське	290969	246133	201786	194125	185532	176214	167142	158388	151441	145041	139082	135119	130939	128636	125543	122063	127997	133895	124092
Підляське	161350	135251	110002	105379	100571	95685	90237	85238	80318	75854	72576	69763	67355	65986	64542	63868	67612	72526	66247
Поморське	280905	235339	191992	185168	178385	171136	164139	157957	151716	146013	142466	140234	139034	140148	139530	139377	150061	162126	151109
Свентокшиське	163075	136022	111067	106921	102829	98004	93586	88970	84118	79622	76397	73762	71637	69975	68367	66761	70900	74704	68078
Сілезьке	557940	460817	369163	353518	336199	319286	302610	287962	274312	261433	251824	245109	240404	240429	236536	237020	256253	279560	257420

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.3
Гімназії у воєводствах Польщі (1999 – 2016)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	245	255	258	264	272	274	276	279	280	289	294	295	297	304	305	305	308	307
Великопольське	524	546	575	599	631	637	642	647	653	656	665	673	682	688	690	690	694	697
Західнопоморське	270	281	296	298	310	309	312	313	308	316	322	325	327	329	326	328	328	325
Куявсько-Поморське	359	365	376	384	391	391	392	394	401	404	410	414	415	415	419	419	418	415
Лодзьке	374	389	393	398	424	425	427	423	428	428	427	431	444	444	438	439	440	441
Люблінське	374	381	390	408	439	449	453	456	463	467	470	471	473	478	479	479	481	480
Любуське	157	173	177	185	187	185	185	184	181	186	188	188	186	186	190	191	187	191
Мазовецьке	860	891	891	907	936	934	935	940	957	965	976	980	998	1009	1020	1023	1038	1039
Малопольське	527	557	586	624	676	688	711	720	722	733	741	746	748	753	762	766	773	774
Нижньосілезьке	436	454	460	466	475	480	485	487	487	490	492	495	495	500	508	514	519	520
Опольське	151	158	164	162	167	168	168	174	176	172	174	178	183	180	181	182	179	179
Підкарпатське	444	453	465	485	543	538	545	548	564	573	573	574	573	579	579	578	582	583
Підляське	190	195	200	207	218	221	223	223	221	222	225	226	223	228	231	232	233	241
Поморське	355	361	366	376	391	404	401	405	407	411	417	421	430	434	434	435	436	446
Свентокшиське	211	215	225	227	238	239	240	244	242	245	244	244	246	251	257	259	264	265
Сілезьке	665	693	697	730	753	758	766	776	774	777	774	781	790	795	793	795	804	803

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.4
Кількість учнів у гімназіях Польщі (1999 – 2016)

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	25877	49756	72856	71699	70760	69283	67183	64485	61163	57653	55028	52552	50051	47735	45727	44099	42963	41821
Великопольське	56760	109972	161911	159564	157090	154237	149765	143578	136536	130376	124825	120486	116233	112631	109125	106686	105103	104493
Західнопоморське	27630	53689	78195	77341	75461	73799	71430	68595	65592	63191	60591	57460	53966	51420	49140	47812	46505	45660
Куявсько-Поморське	34544	66780	97793	96458	95697	94512	91904	88422	84317	80417	77094	73406	70078	66820	64118	62084	60283	59181
Лодзьке	38517	74622	109032	106976	105369	103850	100790	97006	92488	88303	84489	80576	76479	72868	70122	67865	66717	65991
Люблінське	37267	72244	106188	104003	102393	100497	98019	93346	88534	83164	79269	75416	72529	69327	66559	64303	62322	61000
Любуське	17403	33600	49012	47940	46751	45319	43663	41850	39973	38051	36423	34697	33187	31951	30569	29292	28114	27507
Мазовецьке	76727	147912	217167	211749	208915	204820	200584	194586	187819	180234	174372	167789	162372	157930	155252	153120	153840	155577
Малопольське	52218	101923	150466	147954	146579	145116	141740	136876	129819	124199	119195	114278	110565	107215	105110	102582	100553	98672
Нижньосілезьке	45349	87552	127067	123963	120995	117749	112674	106908	101198	97023	93850	88957	85013	80891	77653	75228	73463	72009
Опольське	16490	31769	46540	45926	45287	44580	42415	39897	37301	35096	33522	32172	30611	29057	27659	26312	25376	24488
Підкарпатське	37092	72828	107876	106200	104578	102763	99845	94919	89604	83141	80327	76830	74067	71084	68742	66169	64308	62213
Підляське	20886	40610	59900	58649	57372	55973	54099	51796	48892	46071	43560	41154	39063	36839	35072	33751	33233	32301
Поморське	35844	69578	102324	101565	100503	99230	96292	92020	87168	83341	80136	77461	75076	72972	70849	69245	68794	69318
Свентокшиське	21011	40820	60041	58767	57872	56996	55665	53514	50756	48075	45633	43333	41409	39329	37534	35875	35056	34441
Сілезьке	72423	141102	205374	201715	197037	191779	183378	173668	164292	155357	148296	140906	135108	129411	125361	121445	118645	116630

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.5
Ліцеї у воєводствах Польщі (2010 – 2016)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	207	212	229	180	173	169	170
Великопольське	430	434	457	371	349	340	325
Західнопоморське	266	269	262	223	200	189	184
Куявсько-Поморське	272	279	294	261	253	249	242
Лодзьке	396	394	387	316	278	272	261
Люблінське	292	306	321	276	253	243	231
Любуське	130	126	123	106	99	95	94
Мазовецьке	672	668	687	609	567	553	551
Малопольське	392	394	393	320	299	283	286
Нижньосілезьке	377	384	386	302	279	272	263
Опольське	127	134	146	122	107	105	103
Підкарпатське	248	248	249	209	196	196	196
Підляське	168	170	173	139	128	121	123
Поморське	345	340	335	269	240	236	235
Свентокшиське	166	170	174	156	135	131	130
Сілезьке	558	565	574	475	435	434	424

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.6
Кількість учнів у ліцеях Польщі (2010 – 2016)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Вармінсько-Мазурське	33774	32376	30753	28702	26710	24978	23712
Великопольське	72586	69982	67003	65458	62626	59409	56829
Західнопоморське	39420	38736	36680	33910	30890	28186	26668
Куявсько-Поморське	43609	42903	42615	41154	38924	36388	34166
Лодзьке	58586	56977	54317	50624	47851	44802	42805

Продовження додатку У.6

Люблінське	54760	52854	50546	47496	45000	41893	39491
Любуське	20506	19790	19378	17858	16652	15889	14737
Мазовецьке	124836	122358	119375	114818	110905	106619	104497
Малопольське	73692	70895	66414	61783	57749	54784	53341
Нижньосілезьке	58787	57279	55162	51413	47842	45188	43131
Опольське	19220	18514	17909	16890	15688	14409	13608
Підкарпатське	49378	48323	46277	43280	40734	38351	36592
Підляське	29469	28671	27509	25307	23530	22129	20842
Поморське	51282	50040	48229	45755	43038	40697	39343
Свентокшиське	28148	27291	26427	24980	23852	22281	21527
Сілезьке	94720	91298	88464	81609	76416	72878	69365

Джерело: систематизовано автором на основі статистичних даних [737].

Додаток У.7
Форми плану роботи шкільної світлиці

а) перший варіант:

Тематика	Види занять			
	інтелектуальні	образотворчо-технічні	рухові	музичні

б) другий варіант:

Термін	Тематика тижня	Ефект виховного впливу	Форма реалізації

Джерело: [766, с. 28].