

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

На правах рукопису

ШИМАНСЬКА МАРІЯ

УДК 37 : 364.144 (438) (091) «1989 / 2014» (043.5)

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ЗАПОБІГАННЯ СОЦІАЛЬНІЙ
НЕРІВНОСТІ УЧНІВ ІЗ МАЛОЗАБЕЗПЕЧЕНИХ СІМЕЙ У
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ (1989 – 2014)**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант:

Кемінь Володимир Петрович,
доктор педагогічних наук, професор

Дрогобич – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ СОЦІАЛЬНІЙ НЕРІВНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ	18
1.1. Методологічні основи дослідження.....	18
1.2. Характеристика базових понять дослідження	68
1.3. Система загальної середньої освіти Польщі в період системних трансформацій	94
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	116
РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ НЕРІВНІСТЬ У ЄВРОПІ ТА ПОЛЬЩІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ	121
2.1. Формування соціальної нерівності в системі виховання європейських країн від античності до ХІХ ст.	121
2.2. Проблема соціальної нерівності в педагогіці європейських країн ХІХ – середини ХХ ст.....	138
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	162
РОЗДІЛ 3. СУСПІЛЬНО-СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЛЬСЬКОЇ ДІЙСНОСТІ ПІСЛЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УСТРОЮ	169
3.1. Контекст суспільно-історичних змін після 1989 р.	169
3.2. Осередки бідності у міському середовищі.....	191
3.3. Вплив освітніх та виховних інституцій на культивування явища соціальної нерівності	220
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	246

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, ЩО ПОХОДЯТЬ З МАЛОЗАБЕЗПЕЧЕНИХ СІМЕЙ, У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ	251
4.1. Соціальні проблеми, що виникають внаслідок бідності.....	251
4.2. Організації, що проводять соціальну роботу у Республіці Польща	264
4.3. Програми соціальної роботи для родин та дітей	289
4.4. Використання польського досвіду запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей в освітньо-виховних закладах України	328
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	349
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	366
ДОДАТКИ.....	412

ВСТУП

Актуальність дослідження. В останні десятиліття в економічно розвинених країнах світу почала домінувати криза ліберальної моделі капіталізму, внаслідок чого в суспільстві відбулося істотне зростання нерівності за рівнем доходів. Це спричинило зростання соціальної напруженості, гальмування прогресивних ідей, генерування ризиків для стійкого суспільного розвитку. Проблема актуалізується ще й експонентним зростанням населення Землі, чисельність якого у 2014 р. збільшилася до 7,1 млрд осіб. Відтак, зважаючи на обмеженість природних ресурсів, посилюється проблема соціальної нерівності та розподілу матеріальних й соціальних благ як у світовому аспекті, так і в межах окремих країн. Ситуація ускладнюється ще й економічною кризою, яка у 2008 р. охопила світову банківську систему, загостривши глобальні економічні проблеми не лише у флагманах світової економіки, а й у тих країнах, економіка яких тісно з ними пов'язана.

Економічна криза, що триває останні десятиліття, значно вплинула на рівень добробуту населення. Вимушена неповна зайнятість, низькі стандарти оплати праці та недосконалість соціальної політики призвели до погіршення рівня життя майже всіх прошарків суспільства, що логічно зумовило поглиблення соціальної нерівності, виразним проявом якої є нерівність за доходами, що закономірно віддзеркалюється в наявності бідних і багатих верств населення. Проте нерівність за рівнем доходів може спричиняти (і зазвичай спричиняє) нерівність доступу до основних суспільних благ (якісного медичного обслуговування, якісної освіти, комфортного житла та ін.), до ресурсів (фінансових, майнових, інфраструктурних, інформаційних тощо), до реалізації своїх основних громадянських прав (права на життя, здоров'я, освіти, безпеку тощо).

Водночас і сама нерівність за доходами є наслідком інших видів і проявів нерівності. Так, відсутність можливостей здобуття якісної освіти прирікає дітей з бідних сімей на злидні у вже дорослому житті. Цілком зрозуміло, що діти з бідних сімей стикаються з вищим ризиком передчасної смерті або захворювання і мають нижчі шанси реалізації свого потенціалу та внутрішніх ресурсів.

Отже, сучасне трактування нерівності передбачає вихід за межі суто економічних параметрів – виокремлюється нерівність економічна, соціальна, політична й етнокультурна. Окремі групи населення можуть потерпати від конкретного виду нерівності через обмеження своїх прав, однак найбільш гострі прояви має їхня комбінація. Саме внаслідок кумулятивного впливу формуються такі вкрай негативні і загрозливі для національної безпеки явища, як відсторонення окремих груп населення від суспільного життя, поляризація та маргіналізація суспільства. Водночас малозабезпечені верстви населення наражаються на значно вищі ризики різноманітних позбавлень. Надзвичайно актуалізується ця проблема стосовно дітей, що походять із малозабезпечених сімей.

Цивілізовані суспільства визначають викорінення несправедливої нерівності як одне з головних завдань державної політики, адже посилення нерівності і масштабна бідність загрожують стати деструктивною силою щодо економічного прогресу, спровокувати соціальну напруженість і викликати протидію перетворенням з боку тих, хто втратив надію на полегшення власної долі.

З огляду на це актуалізується необхідність вивчення зарубіжного досвіду подолання соціальної нерівності особливо щодо учнів, які походять із малозабезпечених сімей. Дослідження шляхів запобігання соціальній нерівності у системах освіти закордонних країн, зокрема Польщі, яка має традиції і визнані успіхи в цій важливій сфері, може стати орієнтиром для вітчизняного шкільництва. Саме це зумовило вибір теми

дослідження: **«Теорія та практика запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі (1989 – 2014)».**

Починаючи з античних часів, проблема соціальної рівності турбувала мислителів та знайшла відображення у творах Платона, Аристотеля та ін. Філософи і теологи наступних епох (Тома Аквінський, Т. Мор, Т. Кампанелла, К.А. Сен-Сімон, Р. Оуен та ін.) також не стояли осторонь означеної проблеми та здійснювали спроби знайти шляхи її розв'язання. Долучилися до цього й відомі педагоги минулого – Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Й.-Г. Песталоцці та ін.

Проблематика елітарності та егалітаризму в освіті розглядається в різних теоріях суспільного розвитку такими вченими, як: С. Баль, Г. Банток, С. Барац, Й. Барац, Р. Естаблет, Б. Бернстайн, Д. Бертаух, Р. Блау, Р. Боровіч, Р. Боудян, П. Бурд'є, М. Вебер, Г. Гентіс, Б. Гунт, Р. Дарендорф, Е. Дюркгейм, Ф. Знанецький, Р. Мертон, Г. Морган, Й. Карієр, М. Карнов, З. Квецінський, Й. Колеман, Р. Колінс, Т. Парсонс, Й. Пассеран, Т. Пільх, Р. Ріст, С. Росе, П. Сорокін, Ю. Туровський, В. Тулер, В. Файнберг, П. Фрейре та ін.

Вплив суспільних змін на освіту досліджували В. Андрущенко, В. Бех, М. Буравой, В. Кремень, В. Макбрайд, М. Михальченко, Е. Ласло, М. Лукашевич, В. Лутай, В. Огнев'юк, М. Пітерс, В. Скуратівський, Г. Філіпчук, Ф. Фукуяма, П. Штомпка та ін. Питання соціальних нерівностей вивчали М. Вебер, Б. Гофрон, Л. Ергард, Г. Зіммель, С. Макєєв, В. Куценко, П. Сорокін та ін.

Теоретико-методологічні аспекти вивчення процесів і станів соціальної адаптації людини в умовах постсоціалістичних інституційних змін досліджували Є. Вітенберг, Л. Гордон, І. Діскін, О. Авраамова, О. Злобіна, В. Тихонович, І. Козубовська, Л. Корель, Ю. Левада, Н. Наумова,

І. Попова, А. Реан, М. Ромм, О. Советова, М. Шабанова, Л. Шилова, С. Штак, В. Ядов та ін.

Дослідження доступності до освіти різних соціальних груп здійснювалися низкою вчених, серед яких: Б. Бальцежак-Парадовська, Б. Бернстайн, І. Бялецький, Р. Боровіч, Р. Будон, П. Бурдей, В. Вінцлавські, Б. Гофрон, М. Козакевич, З. Квєцінський, Й. Немец, Ю. Осінський, Й. Падушек, М. Пончковський, Т. Пільх, Р. Півоварський, Б. Потирала, Ч. Путкевич, Б. Ціхомський, Т. Фронцов'як та ін. Здебільшого ці наукові студії мають локальний характер та дають змогу проаналізувати означену проблему стосовно досліджуваних середовищ.

Аналіз наукових джерел, а також практики польського й українського шкільництва дав змогу сформулювати наукову проблему як вияв низки *суперечностей* між:

- зростанням соціальної нерівності в умовах сучасних суспільств та недостатнім осмисленням цієї проблеми в гуманітарних науках;

- науковими дослідженнями окремих аспектів соціальної нерівності та шляхів її подолання і необхідністю цілісного наукового осмислення цієї проблематики з погляду соціальної педагогіки;

- потребами особистості в забезпеченні рівних прав і можливостей для реалізації внутрішнього потенціалу та реальними умовами сучасної освіти у практиці запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей;

- потребою у розробці механізмів подолання проблем, що виникають внаслідок соціальної нерівності, та необхідністю організації ефективної системи соціально-виховної роботи з дітьми із малозабезпечених сімей за умов співпраці школи, соціальних служб, громадських організацій і церкви.

Пропоноване дослідження є першою спробою комплексного аналізу теорії та практики запобігання соціальній нерівності учнів із

малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі в період суспільних трансформацій 1989 – 2014 рр.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідницької роботи кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка як складова комплексної наукової проблеми «Українська освіта в контексті трансформаційних суспільних процесів» (державний реєстраційний номер 01084007644).

Об'єкт дослідження – соціальна стратифікація у системі освіти Польщі.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі.

Мета дослідження – систематизувати теоретичні засади й узагальнити досвід запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі в період системної трансформації суспільства.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади та визначити категоріальний апарат дослідження.

2. Проаналізувати розвиток системи загальної середньої освіти Польщі в контексті реалізації принципу рівних можливостей усіх учасників навчально-виховного процесу.

3. Висвітлити генезу проблеми соціальної нерівності в педагогічній теорії і практиці.

4. Визначити якісні та кількісні характеристики соціальних нерівностей в системі загальної середньої освіти Польщі.

5. Обґрунтувати роль співпраці школи, соціальних служб і церкви у подоланні проблем, викликаних низьким матеріальним становищем окремих сімей.

6. Розкрити організаційно-методичні засади соціально-виховної роботи з дітьми, що походять із малозабезпечених сімей у системі освіти Польщі.

7. Виявити позитивні аспекти теорії та практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у польських навчально-виховних закладах та окреслити можливості творчого використання зарубіжного досвіду в системі освіти України.

Концептуальні засади дослідження. Наскрізною ідеєю дослідження є наукова оцінка теорії і практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у системі освіти Польщі як об'єктивної закономірності та послідовної її зміни відповідно до політичних, економічних, соціологічних і культурних чинників.

У період суспільної трансформації процес запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей у системі освіти Польщі залежав від взаємодії державної освітньої та соціальної політики, громадсько-педагогічного дискурсу, стану системи освіти та педагогічної науки в їх єдності, взаємодії державних, освітніх, релігійних установ і організацій.

Визначальними для нашого дослідження стали положення про залежність процесу подолання соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей у польській системі освіти: по-перше, від соціальної організації суспільства, рівня його розвитку, стану й особливостей громадсько-політичної культури; по-друге, від сутності соціально-культурних процесів, що відбуваються у суспільстві на певному етапі історичного розвитку; по-третє, від різних освітніх парадигм, у межах яких вибудовуються організація, зміст і методи роботи з дітьми та молоддю, спрямовані на подолання соціальної нерівності.

Дослідження проблеми запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі є міждисциплінарним і вимагає інтегративного підходу, вивчення праць з історії та теорії філософії, методології науки, соціології, правознавства, філософської й педагогічної антропології, педагогіки і психології тощо.

Методологічну основу дослідження становлять: теорії суспільного розвитку, зокрема теорія конфлікту, функціоналістська; теорії, які намагаються пояснити причини бідності (соціального дарвінізму, культури бідності, ситуаційна теорія бідності, структурна теорія бідності та ін.); теоретичні концепції, що доводять чи спростовують виникнення соціальної нерівності відсутністю рівних освітніх можливостей (меритократія, креденціалізм) тощо; загальні положення діалектичної єдності загального, часткового та одиничного з погляду взаємозв'язків і взаємозумовленості педагогічних явищ, зв'язку теорії та практики у висвітленні педагогічних явищ; об'єктивний підхід до аналізу процесів розвитку освіти, необхідність вивчення педагогічних явищ у конкретних історичних умовах.

Визначальними методологічними підходами, на основі яких здійснювався науковий пошук, стали:

– *системний*, що уможливив всебічний науковий аналіз теорії і практики запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей як неперервного процесу трансформацій у системі освіти Польщі в єдності зі суспільними (соціально-політичними, економічними, культурними) трансформаціями;

– *синергетичний*, який дав змогу показати еволюцію та виявити динаміку процесу подолання соціальної нерівності дітей із малозабезпечених сімей як інтегрованого, складного, хвилеподібного, суперечливого явища, що зазнає впливів багатьох чинників і відзначається багатоманітністю проявів;

– *антропологічний*, який допоміг провести всебічний аналіз головного імперативу епохи: людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певними нормами, цінностями, традиціями, правилами;

– *наративний*, який сприяв здійсненню не лише безпосереднього опису педагогічного досвіду, а й наділив його смислом, внісши до сучасного соціокультурного контексту та перетворивши на інструмент зміни педагогічної дійсності;

– *інтеграційний*, який передбачав розкриття поступово-стадіального прогресивного характеру людської історії, її розвиток у часі, хронологію й водночас такий, що враховував усю багатовимірність, складність, унікальність культур і цивілізацій, розвиток людського суспільства у просторі;

– *хронологічний*, що дав змогу в чіткій послідовності простежити зміни у теорії і практиці запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей у польській системі освіти;

– *міждисциплінарний*, який забезпечив використання наукових теорій та концепцій філософії, соціології, економіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, психології та ін. з метою всебічного аналізу розвитку системи запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах;

– *прогностичний*, що спрямовувався на виявлення можливостей творчого використання польського досвіду подолання проблеми запобігання соціальній нерівності дітей в контексті євроінтеграційних процесів модернізації вітчизняної системи освіти.

Дослідження ґрунтується на принципах науковості, об'єктивності, культуровідповідності, єдності національного і загальнолюдського, взаємозв'язку теорії та практики та ін.

Теоретичну основу дослідження становлять:

– концептуальні ідеї методології історико-педагогічного дослідження (О. Адаменко, М. Богуславський, Л. Бородкін, Л. Ваховський, Н. Гупан, С. Золотухіна, Г. Корнетов, Н. Побірченко, З. Равкін, Д. Раскін, І. Руснак, Н. Сейко, О. Сухомлинська та ін.);

– положення про історико-педагогічний процес як складову культурно-історичного процесу (Б. Бім-Бад, М. Богуславський, А. Джуринський, П. Каптерев, Г. Корнетов, В. Макаєв, Е. Мединський, Л. Модзалевський, А. Піскунов, З. Равкін, М. Шабаєва та ін.);

– проблеми порівняльних педагогічних досліджень (Б. Вульфсон, М. Кларін, А. Максименко, З. Малькова, Г. Мікаберідзе, В. Розумовський, М. Родіонов, А. Ширинський);

– положення загальної теорії стратифікації (К. Девіс, В. Мур, Т. Парсонс та ін.);

– положення теорій суспільного розвитку та соціального диференціювання (П. Бергер, Ю. Габермас, Е. Гіденс, О. Гоуднер, Дж. Тернер, П. Штомка та ін.);

– концепції гуманістичного й особистісно орієнтованого виховання особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань у ході дослідження використано комплекс взаємопов'язаних **методів**: загальнонаукові методи (аналіз, синтез, ретроспективний, хронологічно-проблемний, парадигмальний), за допомогою яких здійснювалася аналітична обробка наративних джерел, об'єктивних даних, матеріалів міжнародних організацій з освіти, офіційної документації освітніх інституцій Європейського Союзу та Ради Європи, Польщі й України, що стосуються проблеми дослідження; *метод термінологічного аналізу*, який допоміг витлумачити певні терміни відповідно до предмета дослідження; *проблемно-генетичний метод*, який забезпечив ретроспективне висвітлення і реконструкцію теорії та практики запобігання соціальній

нерівності учнів з малозабезпечених сімей у польській системі освіти як синтезу онтологічного, гносеологічного й аксіологічного аспектів; *системно-структурний метод*, що сприяв визначенню внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків, всебічному дослідженню комплексу чинників (соціально-економічних, освітніх і наукових та ін.), виявленню причинової зумовленості становлення та розвитку системи запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей у Польщі.

Крім того, на окремих етапах дослідження використовувалися *емпіричні методи*: спостереження за перебігом навчально-виховної діяльності в польській школі; бесіди з учителями та учнями, ознайомлення з навчальною документацією шкіл; вивчення педагогічного досвіду, що доповнили базу даних практичними матеріалами навчально-виховного процесу; порівняння, класифікація, узагальнення даних офіційної статистики, результатів опитувань, формалізація.

Джерельна база дослідження. Тема дисертаційного дослідження передбачала ознайомлення з джерельною базою з історії Республіки Польща, філософії освіти, історії педагогіки, педагогіки та соціології, яка б у синтезі сприяла дослідженню проблеми запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі. При написанні дисертації були використані офіційні документи й матеріали про соціальний захист та шляхи подолання соціальної нерівності, зокрема: кодекси законів з питань освіти, директивні та нормативні акти польського уряду щодо розвитку освіти й виховання; науково-літературні джерела, документи та матеріали; польські періодичні педагогічні видання («Edukacja Humanistyczna», «Kultura i Wychowanie», «Kwartalnik Edukacyjny», «Nowa Szkoła», «Pedagogika Rodziny», «Studia Edukacyjne», «Studia Kulturowo-Edukacyjne», «Studia Pedagogiczne : Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne», «Wychowanie w Rodzinie» та ін.; статистичні дані про розвиток освіти й виховання в історії польського

суспільства, у тому числі ті, які стосувалися питань запобігання та подолання соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей; українські наукові періодичні видання «Шлях освіти», «Радянська школа», «Рідна школа» та ін.; праці зарубіжних і вітчизняних учених з питань соціального захисту дітей, що виховуються у малозабезпечених сім'ях.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період 1989 – 2014 рр. Нижня межа визначається переходом у Республіці Польща від тоталітаризму до демократичного суспільства, а отже, й до ринкової економіки, що загострило проблему суспільного розшарування та зумовило необхідність пошуку механізмів запобігання соціальній нерівності, особливо дітей й молоді.

Верхня хронологічна межа збігається з інтенсивним розвитком польської економіки в умовах Європейського Союзу, що дало змогу забезпечити зростання виробництва, зменшити безробіття та певною мірою подолати у суспільстві проблему соціальної нерівності.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

вперше у педагогічній науці на основі історико-педагогічного вивчення здійснено цілісний аналіз, розроблено концептуальні засади та визначено методологію, на основі яких комплексно й системно розкрито наукову проблему – розвиток теорії і практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі, яка до останнього часу не була предметом спеціального дослідження на методологічному, теоретичному й прикладному рівнях; комплексно висвітлено сучасні теоретичні засади системи запобігання соціальній нерівності учнів, що походять із малозабезпечених сімей, у навчально-виховних закладах Республіки Польща; визначено чинники, що зумовлювали особливості запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей у Польщі означеного періоду: соціально-

політичний, економічний і культурний розвиток країни, якісні та кількісні зміни у суспільстві, соціальні вимоги, характер культурних перетворень; розкрито зміст і форми роботи з учнями, які походять з малозабезпечених сімей, у Польщі; відображено роль та окреслено функції, які виконують громадські та релігійні інституції щодо запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей у системі загальної середньої освіти Польщі; виявлено позитивні аспекти теорії та практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі та окреслено можливості творчого використання цього досвіду в діяльності навчально-виховних закладів України;

уточнено поняттєво-категорійний апарат, зокрема терміни «соціальна нерівність», «стратифікація», «виховання» та похідні від них;

подальшого розвитку набули положення щодо політичної, економічної та соціокультурної зумовленості функціонування системи запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах, доцільності її розбудови в період децентралізації та трансформації суспільного устрою України, інтеграції в європейський простір і глобалізації зі збереженням національних традицій на основі принципів демократизації та гуманізації освітніх і виховних процесів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що основні наукові положення дисертаційного дослідження впроваджено до змісту курсів «Історія педагогіки», «Педагогіка», «Соціальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка».

Результати дослідження можуть бути використані з метою розв'язання наукових і практичних завдань запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей в системі освіти. Систематизовані та узагальнені положення, фактологічний матеріал

джерельна база можуть скласти підґрунтя для подальших наукових розвідок з історії освіти й виховання, порівняльної педагогіки; для розширення, доповнення та оновлення змісту навчальних курсів педагогічного спрямування, розробки спецкурсів з соціальної педагогіки, теорії виховання, у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, при написанні підручників та посібників з історії педагогіки, педагогіки, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки.

Результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес Гурношльонської вищої педагогічної школи імені Кардинала Августа Хльонда в Мисловіцах (довідка від 18.09.2014 р.), Університету Яна Кохановського в Кельце (довідка від 27.06.2014 р.), Філії Університету Яна Кохановського в Пьотркуві Трибунальському (довідка від 29.04.2014 р.), Лодзького університету (довідка від 07.05.2014 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 016/423 від 01.12.2011 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 507 від 06.04.2016 р.), ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (акт № 3656/01-27 від 29.10.2016 р.), середньої загальноосвітньої школи «Чарівний світ» з поглибленим вивченням іноземних мов (м. Полтава) (довідка від 20 вересня 2013 р.).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження оприлюднювались у виступах на науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних – «Podmiotowość w edukacji. Ujęcie interdyscyplinarne. Kategorie – realia – tendencje» (Białysatok, 2008), «Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli» (Radom, 2009), «Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych» (Rzeszów, 2010), «Sociálno-patologické aspekty agresie stredoškólkov a jej prevencia» (Prešov, 2011), «Uniwersalizm pracy ludzkiej – współczesne konotacje» (Kraków, 2014), «Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej» (Kraków, 2015),

«Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Дрогобич, 2016);

всепольських – «Społeczeństwo – praca – wychowanie. Inspiracje Kardynała Stefana Wyszyńskiego» (Warszawa, 2010), «Szkoła – Rodzina – Środowisko» (Kielce, 2012); «Edukacja – wczoraj, dziś, jutro» (Siedlce, 2012), «Codzienność szkoły. Teoria – badania – praktyka» (Zakopane, 2013);

всеукраїнських – Всеукраїнська серпнева конференція для заступників директорів позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного профілю «Педагогічний пошук – 2014».

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на звітних наукових конференціях викладачів інституту іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (2013 – 2016 рр.), міждисциплінарного факультету Академії Полонійної у Ченстохові (2010 – 2016 рр.).

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 40 одноосібних публікаціях, з них: 2 монографії, 1 навчальний посібник, 28 праць, у яких відображено основні результати дисертаційного дослідження, 5 наукових праць, які додатково відображають результати дослідження, 4 – статті апробаційного характеру.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії в галузі педагогіки «Планування розвитку школи як чинник ефективної зміни в освіті» захищена у 2003 р. в Інституті Освітніх Досліджень у Варшаві. Матеріали названої наукової праці у докторській дисертації не використовувалися.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (482 позиції, з них 372 – іноземними мовами), чотирьох додатків. Робота містить 4 рисунки та 28 таблиць. Загальний обсяг дисертації – 418 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 365 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАПОБІГАННЯ СОЦІАЛЬНІЙ НЕРІВНОСТІ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

1.1. Методологічні основи дослідження

У численних суспільних і політичних дебатах дуже часто трапляються суперечливі оцінки впливу системних трансформацій на сферу і глибину соціальних проблем у суспільстві.

Очевидно, що багатоаспектні дослідження цього явища представниками різних дисциплін [251, с. 55 – 56], дають власну, дуже вузьку оцінку аналізу проблеми та роблять спробу відповісти на питання, як ці суспільні явища впливають на суспільство.

Поняття «соціальна проблема» вперше з'явилося в науковій літературі у працях німецького дослідника Г. Гейне у 1840 р. Він звернув увагу на істотність цієї проблеми у її глобальному та локальному вимірах. Дослідник підкреслював їх вплив на функціонування суспільства, порядок і організацію життя людини та соціальної групи [483]. Таке визначення акцентує на тривалості певного ключового і концептуального становища означеної проблеми. Саме так розглядає соціальні проблеми соціологія, хоча, як підкреслює К. Фриштатський, це не єдина точка зору соціологів [183, с. 17]. Поняття «соціальна проблема» вже давно увійшло до канону суспільної теорії та практики і виступає настільки глибоко, «наскільки і на як глибоко воно було помічене у процесі спостереження за дійсністю» [183, с. 25 – 37]. В аналізі цього явища існує переконання, що зламано одну із загальноприйнятих норм, яку, на думку соціальних груп, необхідно виконувати, щоб зберегти сенс людського життя [161, с. 9]. Отже, слово «проблема» підкреслює важливість цього явища, а означення

«соціальна» вказує на його широку сферу і значення для колективного життя.

Нова формула суспільного ладу протягом певного часу співіснує зі старою. Це призводить до різного характеру непорозумінь, які дослідники називають соціальними проблемами, соціальними питаннями, публічними справами, соціальними патологіями, що мають негативний вплив на стан сучасного суспільства, в т.ч. у Польщі.

У сучасній Польщі предметом особливої уваги дослідників стали перешкоди й бар'єри, які блокують можливість задоволення людських потреб. Такі перешкоди масово викликають вкрай несприятливі ситуації в житті сімей та індивідів. Умови людського існування перманентно змінюються внаслідок різного виду причин і механізмів, особливо виховних. Класифікуючи соціальні проблеми, варто виділити кілька істотних поділів, а саме:

- поділ на те, які потреби блокуються (освітні, культурні, працевлаштування);
- поділ на те, чиї потреби блокуються (дітей, жінок, людей похилого віку, інвалідів, національних меншин);
- поділ на локалізацію проблеми (локальні, регіональні, державні, глобальні);
- поділ на ступінь важливості проблеми (помірний, інтенсивний, критичний, драматичний).

Ці проблеми породжуються самим суспільством, механізмами та умовами суспільного життя і призводять до ізоляції індивіда як до динамічного і багатовимірного процесу або частково обмеженого доступу до різних соціальних, економічних, культурних і політичних систем, які допомагають індивідові інтегруватися із суспільством [386].

На світовому конгресі ООН в Копенгагені (1995) було акцентовано на таких прогресуючих соціальних процесах, як безробіття, бідність,

соціальна патологія, які загрожують розвитку світової цивілізації [276, с. 75].

Комісія з соціальних питань та працевлаштування Європарламенту в 2006 р. додала до цього переліку ще й проблеми здоров'я, освіти, морального стану та організації сімей, працевлаштування, матеріальні аспекти життя людей, ізоляцію, самотність, старість, інвалідність, насильство щодо національних меншин. Найгострішими соціальними проблемами Польщі визнано матеріальне зубожіння населення, безробіття, проблеми з житлом, охорону здоров'я, освітню сферу [481]. Вони негативно впливають на розвиток суспільства, несуть загрозу ладові і порядку, порушують життя соціальних груп та окремих осіб. В нових соціально-економічних умовах спостерігається тенденція до загострення цих проблем. Цей стан має руйнівний вплив на соціальні процеси і відчутно блокує задоволення основних потреб сучасної людини [360, с. 30].

Отже, характеризуючи соціальні проблеми як явище, за Йолантою Супінською [382, с. 7], варто виділити такі стани і процеси, які:

- породжують неспокій, викликають напругу і відповідну реакцію людей, що є вираженням цього неспокою і напруги;
- полягають у виникненні масових у край скрутних ситуацій в житті сім'ї і особистості;
- становлять довготривалий і широкомасштабний процес;
- концентруються у певних суспільних групах, викликаючи матеріальну залежність окремих середовищ і суспільних категорій;
- унеможлиблюють широкий суспільний розвиток;
- вказують на невідповідність суспільних інституцій до потреб людей;
- виникають всередині суспільства, зокрема в законах і механізмах суспільного життя;

- впливають з тих механізмів суспільного життя, які відповідають певній суспільній структурі;
- віддзеркалюють стосунки, систему цінностей та інтересів між суспільними групами;
- не можуть бути самотійно розв'язані особами, яких вони стосуються [382, с. 1 – 27].

Сьогодні робляться спроби визначити явище суспільних питань шляхом аналізу актуальних суспільних проблем. Суспільні питання і проблеми – це загальний термін, який застосовують для визначення багатьох ситуацій і характеру поведінки, що вважаються проявом суспільної дезінтеграції і водночас причин, які пояснюють перехід – за допомогою методів і засобів – до планованих реформ в суспільних змін [385, с. 29].

Огляд вибраної літератури з означеної проблеми допомагає виявити значні розбіжності щодо того, чим є суспільні проблеми. Узагальнюючи, можна стверджувати, що думки дослідників сконцентровані довкола питань, крайніми точками яких є «об'єктивні» та «суб'єктивні» погляди, при чому об'єктивний підхід полягає у трактуванні суспільних проблем як певного виду суспільних явищ, які можна виділити на основі інтерсуб'єктивних характеристик, що їх супроводжують [303, с. 67].

Натомість суб'єктивний підхід акцентує на розгляді різних явищ як суспільних проблем, незалежно від того, хто виражає таку думку або незалежно від прийнятих критеріїв оцінки. Отже, суспільними проблемами є ті явища, про які люди думають або говорять як про проблеми. Тому не дивно, що у зв'язку з широким спектром цих проблем у літературі застосовують багато наукових підходів. Роберта К. Мертон розглядає проблеми суспільної дезінтеграції з точки зору функціонального методу і підкреслює, що головним її чинником виступає різниця між дійсністю та гіпотетичною моделлю краще організованого суспільства [303, с. 9].

Для представників цього підходу до аналізу суспільних проблем об'єктивною проблемою є будь-яка суспільна ситуація, яка привертає увагу значної кількості компетентних спостерігачів і домагається її розв'язання. Ришард Фуллер і Ришард Меєрс поєднують елементи суб'єктивного та об'єктивного підходу, пропонуючи визначати суспільну проблему як «(...) такі суспільні стани, які значна частина членів суспільства називають ламанням особливо цінних суспільних норм» [303, с. 10].

Марсель Маусс порушує проблему створення суспільних проблем, звертаючи увагу на критерії створення, важливою рисою яких є те, що вони – не стільки справжні суспільні явища, скільки інтереси і мета тих, хто ці проблеми створює [303, с. 12].

Цей погляд поділяють багато дослідників, які підкреслюють, що суспільними проблемами часто називають насправді неіснуючі або існуючі лише в інтерпретації і свідомості людей [298, с. 287]. Однак можна стверджувати, що значна більшість суспільних проблем виступає у навколишньому середовищі людини. Перелік проблем сучасної дійсності досить довгий, оскільки враховує теж явища зі сфери суспільної патології, наприклад, злочинність, проблеми неповнолітніх, алкоголізм, наркоманію, проституцію, суїцид, безробіття, бідність, расову дискримінацію, нерівність становища чоловіків та жінок, дезінтеграцію сім'ї і локальних громад, психічні хвороби, злидарство, зрештою проблеми людей похилого віку.

Враховуючи розширення кола суспільних проблем, в американській соціології виділено окрему дисципліну, т.зв. соціологію суспільних проблем, яка їх досліджує дає вказівки щодо їх подолання, а також їх виникнення [129, с. 50], пропонуючи різні запобіжні методи, які принаймні частково враховують відмінність інтересів і системи цінностей окремих партій [289, с. 45].

Заслуговує на увагу думка Малкома Спектра, який стверджує, що наявність суспільних проблем залежить від наявності груп чи агенцій, які

визначають певні бажані умови як проблеми і намагаються їх розв'язати. Звідти виникає питання, які ж причини суспільних проблем і груп, що їх порушують та про те, що підтримує діяльність цих груп [181, с. 124].

Порушені питання безпосередньо окреслюють поле конфлікту інтересів певних суспільних груп, а сам цей факт вказує на очевидний зв'язок із суспільною нерівністю.

Слово «проблема», як уже було сказано, робить вагомим означене явище, а означення «суспільна» вказує на його широку перспективу і значення для життя у суспільстві. У ширшому значенні це означає комплекс наслідків невідповідності організації суспільного життя до індивідуальних та колективних потреб людей або ситуацію, в якій основні суспільні процеси набувають патологічних рис. У вузькому значенні суспільні проблеми – це конкретні суспільні проблеми, що потребують негайного розв'язання, оскільки створюють критичні ситуації у житті індивідів і цілих груп, спричиняють тривалий збій у функціонуванні суспільства [254, с. 38].

Джерелом виникнення і наявності суспільних питань і проблем є такі способи регулювання різних сфер суспільного життя, які унеможливають швидке і успішне задоволення основних потреб. Широке коло і глибина суспільних питань виникає насамперед зі способу поділу продуктів праці та різних типів засобів, які залучають різні сектори до реалізації програм суспільної політики. Кожна суспільна проблема розв'язується на кожному рівні, тобто членами сім'ї, органами самоврядування, місцевою, регіональною, державною владою, товариствами, міжнародними організаціями; вона існує у певному часі, просторі і вимірі. Тому для суспільних проблем характерні різні перспективи: від світової, причиною якої є глобальна ситуація, до державного і локального виміру, який шляхом системних соціально-освітніх, лікувально-реабілітаційних дій повертає

недієздатним та ізолюваним особам почуття суспільної участі та готує їх до індивідуальної відповідальності за свою долю [277, с. 1].

Початок польських досліджень суспільних проблем сягає часів Станіслава Сташіца, який з особливою турботою опікувався долею кріпаків. Біднотою у містах опікувався Францішек Скарбек. Розвиток суспільного життя – це також нові проблеми і суспільні питання. XX ст. було багате на концепції багатьох знаних польських дослідників у цій галузі, серед яких також треба згадати Станіслава Глембінського. Він вважав суспільні проблеми основною категорією суспільної політики і визначав їх як «завдання забезпечити сучасному суспільству рівновагу і розвиток в нових умовах життя». До суспільних проблем Глембінський відносив економічну нерівність, робітничі питання, питання жінок, злидарів, еміграцію і житлове питання [277, с. 32]. Слід відзначити, що у міжвоєнний період головним дослідником суспільної проблематики в Польщі був Людвік Кшивицький, якого визнано теоретиком суспільного розвитку Польщі. У його публікаціях [263, с. 20] описується й аналізується цілий спектр суспільних явищ, наприклад, питання селян, безробіття, умови праці, убогість, заробітчанська еміграція, національні конфлікти тощо. Вони стали результатом глибокого дослідження тогочасної економічної ситуації в Польщі. Найважливішим і найбільш знаним колом дослідницьких інтересів Людвіга Кшивицького був суспільний зв'язок між людьми та його еволюція. Тому не дивно, що в його доробку виразно простежується загострене відчуття суспільної справедливості для скривджених людей [377, с. 35]. Саме ці найважливіші категорії, над якими працював дослідник, часто актуальні і сьогодні.

У сфері впливу Людвіка Кшивицького і Константина Кшечковського [262] перебував Станіслав Рихлінський. У його спадщині можна віднайти багато цікавих інтерпретацій суспільних питань, уважно зібраних в коло інтересів, які й визначають його авторську виразно наукову

позицію. Його дослідницькі інтереси пройшли значну еволюцію. Рихлінський починав як економіст і займався діагностикою суспільно істотних проблем, однак поступово перейшов на ниву соціології. У своїх творах і наукових дослідженнях вчений пропонував способи розуміння актуальних і гострих суспільних проблем. Серед багатьох тем, на які звертав увагу вчений, особливо вирізняються проблеми структури суспільства, її перетворень і наслідків. Це також роботи, присвячені аналізу системи освіти і суспільної ієрархії. Як представник інтелігенції тих часів – людина сильної громадянської позиції – Рихлінський виявляв і діагностував гострі проблеми своєї епохи, а його великий науковий досвід дозволив йому цілісно бачити розмір тогочасної суспільної катастрофи, тобто Великої Кризи 1929 – 1933 рр., яка охопила всю країну, що й без того не могла впоратися з наслідками Першої світової війни – економічною відсталістю та бідністю у селах і містах. У своїх роботах вчений відзначав бідність, важкі умови праці і життя, долю безробітних. Спадщина вченого на сьогодні вивчена мало у польській гуманістичній думці, тому заслуговує на більшу увагу. Можливо, причиною цього була орієнтація Рихлінського на діагностику гострих тогочасних суспільних проблем і те, що його роботи не відповідали запитам тогочасної політичної системи. Треба відзначити його величезний внесок як основоположника міжнародної суспільної політики, оскільки він одним із перших у польській науці сформулював рекомендації щодо розв’язання різних суспільних проблем, які склали основу для сучасних дослідників і практиків, що займаються аналізом сфери суспільного життя Польщі і світу.

Аналіз динаміки змін у функціонуванні суспільства дає змогу виділити такі її симптоми: поява нових поколінь і відхід старших, зародження і поширення невідомих раніше ідей та ідеології, модифікація способу влади, поліпшення або погіршення умов життя, зміна системи цінностей, аспірацій і норм поведінки [147, с. 287]. Вони відбуваються протягом тривалого часу,

хоча в останній період розвитку сучасної цивілізації їхні темп і динаміка зростають.

У минулому суспільне життя у багатьох середовищах протікало поволі, згідно з прийнятими правилами і традиціями. Суспільство мало досить чітку статичну, однорідну структуру, а нові процеси викликали економічні й суспільні перетворення у всіх сферах життя і відбувалися одночасно майже в усьому світі. Вони викликали багатосторонні і глибокі суспільні зміни, проявлялися як в умовах життя, так і в суспільній свідомості людей.

Стратифікація, або розшарування суспільних верств за різними критеріями, наприклад, розміром доходів і майна, виконанням суспільних функцій, стилем життя польського суспільства, підлягало різним змінам протягом всієї історії [455, с. 1412]. Починаючи від польської державності, люди практично не намагалися дошукуватися причин саме такого, а не іншого суспільного поділу. Лише кілька останніх десятиліть паралельно до інтенсивного розвитку науково-технічної думки породили спробу пояснити диференціацію суспільства на соціальні верстви, тобто суспільну стратифікацію, тісно пов'язану з різною мірою доступу до загальнолюдських надбань. Сьогодні, коли окремі суспільства вивчені добре, а педагогіка, соціологія та економіка виявляють нам щораз нові факти, можна робити спробу визначити явище суспільної стратифікації як перспективу, яка пояснює сучасну диференціацію людства.

Сучасне суспільство поділяється на кілька суспільних категорій, а приналежність до однієї з них дає змогу індивідові займати більш або менш вигідну позицію. Відмінності між цими суспільними категоріями називають суспільною диференціацією. Якщо люди в цих суспільних категоріях займуть своє певне місце, це дасть їм різного рівня доступ до суспільних надбань. Мається на увазі суспільна стратифікація, тобто диференціація суспільства [166, с. 26]. Вона має різні форми і характерна майже для

кожного суспільства. Категоріями стратифікаційного поділу можуть бути класи або верстви, рідше каста і стани. Кількість суспільств, у яких діє кастова система, останніми роками стає дедалі меншою, хоч у багатьох культурах і надалі виступає її невід'ємним елементом. Кастовий поділ непоборний, тобто позиція індивіда ніколи не змінюється і залежить від позиції його сім'ї. Поділ на стани мав місце переважно в минулому і був пов'язаний з очевидним економічним поділом. Приналежність до стану була також пов'язана з походженням, хоч й існувала можливість нобілітації або деградації. Сьогодні найбільш поширеними елементами структури суспільства є класи або суспільні верстви. У випадку перших приналежність не є юридично сформалізованою, а допомагає індивідові рухатися у його структурі вгору або вниз. Критерії поділу на класи мають передовсім економічний характер, який вказує, наприклад, майновий стан, засоби виробництва, джерела доходів та їх розмір. Подібно як каста, клас значною мірою впливає на життя індивіда. Люди вищого класу мають, як правило, кращий доступ до суспільних благ. Приналежність до суспільних верств не формалізується, а визначається низкою різних чинників, наприклад, задоволеність професією, дохід, стиль життя, суспільний престиж, освіта – ці чинники діють як на індивіда, так і на суб'єктивне сприйняття ним значень. Межі верств дуже невиразні, а тому спричиняють труднощі в співвіднесенні індивіда з тою чи тою з них. У традиційному суспільстві існували міцно усталені механізми соціалізації, чітко визначені суспільні ролі, які не піддавалися зміні умов життя і норм поведінки. Очевидною була повторюваність життєвої долі наступних поколінь.

Відносини між індивідом і суспільством стали одною з найважливіших тем гуманістичної науки. Існує велика кількість наукових теорій, які пропонують різні шляхи розв'язання, однак у дискурсі нижченазваних авторів стосується причиново-наслідкових зв'язків суспільної стратифікації [430, с. 66 – 72]. Багато теоретиків за допомогою

різних теорій пробували пояснити явище суспільної стратифікації. Найбільш популярними сьогодні вважаються три такі теорії [177, с. 335].

Теорія конфлікту Карла Маркса стверджує, що в суспільстві існує два основні класи: ті, хто має засоби виробництва, і ті, хто їх не має. На думку Маркса, за виникнення стратифікації несе відповідальність капіталізм як економічна система, що змушує робітників виробляти більше, ніж потрібно їм самим та власникам засобів виробництва. На перший план представники лівих сил, зокрема марксизму, висували гасло зрівняння умов. Для Маркса такою основною умовою була відміна класового поділу з наступним зрівнянням суспільно-економічних умов.

Багатовимірна теорія Макса Вебера, по суті, була запереченням теорії Маркса. Вебер уважав, що аналіз суспільної стратифікації, базованої лише на економічній нерівності, є надто однобічним. На його думку, існують три окремі сфери, які диференціюють суспільство: економічна, суспільна і політична. Індивіду зовсім необов'язково займати високу позицію одночасно у всіх трьох сферах, достатньо мати, наприклад, високе становище в одній з них, а низьке або середнє у двох інших [383, с. 97].

Функціоналістська теорія Кінгсла Девіса і Вільберта Мора була сформульована в 1945 р. і проголошувала, що суспільна стратифікація це необхідне і потрібне явище. Згідно з цією теорією, суспільство складається з класів, які займають різні суспільна позиції [166, с. 82]. Якщо воно добре функціонує, то найвищі з них належатимуть до найбільш кваліфікованих осіб. Характерною рисою цієї теорії є переконання в існуванні функціональної необхідності утримання ієрархічної структури і відповідної до неї поділу праці. Наведені вище роздуми важливі у зв'язку з питаннями, як наявна в суспільстві суспільна нерівність спричиняє нерівність шансів в освіті дітей і молоді, що, як наслідок, є однією з причин успадкування молодим поколінням перспективного або неперспективного суспільного

становища своїх батьків, тобто процес успадкування бідності від покоління до покоління.

Еліта – це група людських індивідів, які вирізняються з оточення певними поглядами, визнаними за прийнятні в певному суспільстві. Тому еліта є витвором суспільства, в якому вона існує і до неї найчастіше належать люди тих класів чи верств, які займають найвище місце в структурі певного суспільства. Сформувалася також потреба у новій еліті. Наприклад, Пйотр Штомпка підкреслює що «перетворення або створення нових суспільних структур ніколи не відбувається автоматично, а завжди створюються кимсь (...), хто є об'єктом, рушійною силою процесів (...)» [390, с. 50]. У процесі приватизації економіки виокремився новий середній клас, який набув індивідуальної та колективної ідентичності та суспільної авто ідентифікації [227, с. 38]. Нова еліта – це також нова стратегічна група. Януш Штумський стверджує: «(...) якщо у певному суспільстві вирізняється еліта, то вона не замінює наявних у ньому класово-верстових поділів, а тільки вказує на існування в цьому суспільстві додаткових умов» [391, с. 33]. Тому при подальшому аналізі необхідно враховувати додаткову стратифікацію, яка буде вказувати на зародження нових еліт. Вони прагнуть зберегти надбання, капітал та стиль життя, характерний для своєї позиції у суспільній стратифікації, користуючись своїм становищем у структурі суспільства.

На сучасному етапі ринкової економіки чітко відбувається поділ не тільки на тих, хто має капітал, і тих, хто його не має, а також існує специфічний поділ:

- пов'язаний з приналежністю до певної суспільно-професійної категорії;
- за інтеграцією у процесі праці;
- спричинений позицією в організаційних структурах;

- на тих хто перебуває у суспільній системі організації праці, і тих, хто з неї вилучений.

Марія Гіршович стверджує, що сьогодні спостерігається «новий тип стратифікації, у якому верхній щабель ієрархії багатства і престижу займають менеджери великих корпорацій, висококласні спеціалісти банківської справи та нафтопереробної промисловості, медіазірки, наприклад, кіноактори, працівники телебачення, співаки, музиканти, спортсмени. На нижчому щаблі розміщуються працівники технічних спеціальностей, кваліфіковані працівники сфери послуг і робітники. На найнижчому щаблі розташовуються ті, хто надає найнижчі форми послуг і виконує фізичну роботу, яка не вимагає жодної кваліфікації, а на самому дні перебувають непрацюючі і нездатні заробляти люди» [217, с. 109].

Авторка також виділяє *underclass*, надкласи, які перебувають на найвищому щаблі стратифікації, але вони користуються найбільшими привілеями, які передбачені їхнім становищем на вершині [217, с. 81 – 123]. Макс Вебер, крім економічних критеріїв, пов'язаних з життєвими благами та можливостями індивіда, особливу роль у створенні класових поділів акцентував на демократії певного стилю життя певних суспільних груп, які перебувають на рівних позиціях. Завдяки економічній позиції індивід може набувати і утримувати реквізити приналежності до певного стану, а станова ієрархія твориться класовою ієрархією [465, с. 228 – 233].

У структурі суспільства, а особливо в його розвитку, важливу роль відіграє владна еліта, до якої входять ті, хто беруть участь у формуванні держави і приймають рішення на державному рівні. Владна еліта має сильний вплив на політичне, економічне, культурне життя суспільства. Крім неї, можна виокремити також економічну еліту, до якої входять люди бізнесу, представники впливових фірм або різного виду менеджери. Важливою також є військова еліта, яка концентрує у своїх колах особистості з мілітарного світу та виробників зброї. У суспільстві також можна

виділити духовну еліту, мистецьку еліту, спортивну еліту тощо. Однак жодна еліта не існує вічно, через певний час її змінює інша. Розглядаючи представлені три типи еліти, слід виділити елементи, які їх пов'язують. Наприклад, владну еліту треба розуміти як цілісність цих трьох видів еліти, які мають вплив на суспільне життя.

У випадку поділу суспільства на діаметрально протилежні групи спостерігається явище поляризації, і, навпаки, якщо відбувається зменшення дистанції та асиметрії залежності, – явище егалітаризму. Цілеспрямовано твориться еліта з метою представити відповідний зразок суспільної поведінки. Наприклад, влада, освіта і багатство належать до сильних чинників, які створюють суспільну нерівність. Вказані способи становлять автоматичний механізм суспільного поділу на тих, «хто має», і тих, «хто не має».

Така класова стратифікація характерна для ситуації, де на окремих членів суспільства припадає нерівний розподіл життєвих благ: влади, грошей, престижу, соціального становища, визнання. На цьому тлі увиразнюється культурна й організаційна різниця між людьми [150, с. 27 – 29]. Тому не дивно, що багато дослідників відзначають дуже важливий механізм суспільної репродукції. Декого з них називають теоретиками репродукції, вони є представниками класичної тези про те, що економічна система домінує над усіма іншими складниками суспільної структури [140, с. 55].

У суспільній диференціації одну з ключових ролей відіграє освіта, адже здобутий її рівень творить суспільний статус особи. У міжнародній практиці найбільш відомими напрямками дослідження опосередкованих впливів освіти на нерівність стали такі:

- вплив освіти на соціальну стратифікацію;
- взаємозв'язок соціокультурного капіталу та освітніх шансів;
- вплив економічної та культурної нерівності на освітню нерівність;

- вплив соціального капіталу на освітній ефект;
- нерівність та заохочення системою освіти культурних практик привілейованих груп;
- автономія вищої освіти як фактор відтворення соціальної нерівності;
- взаємозв'язок соціального походження та академічної невдачі;
- відмінності освітнього досвіду чоловіків і жінок;
- цінність освіти для різних соціальних класів/страт і їхні освітні можливості;
- нерівність інвестицій у формальну та інші види освіти;
- бідність і доступ до освіти;
- розширення доступу до освіти через реформістські програми;
- соціальні компенсації рівності освітніх можливостей;
- використання освітніх бар'єрів для відтворення освітньої нерівності й досягнення соціальної рівності та ін. [72, с. 169]

Отже, оскільки різні суспільні прошарки мають різний стосунок до влади і матеріальних благ, частина соціологів схильні вбачати в освіті чинник суспільної нерівності. На цьому базується низка теоретичних концепцій і експериментальних досліджень, які доводять, що суспільна нерівність впливає з браку рівних освітніх можливостей, внаслідок чого багато людей, не маючи можливості здобути вищу освіту, посідають нижчий суспільний статус і позбавляються права доступу до влади.

Меритократична інтерпретація суспільної функції освіти є, незалежно від її критики, інтегральною частиною сучасної освітньої теорії. Поняття *меритократії* стосується ситуації, у якій суспільний статус особи залежить від її задокументованих досягнень. Прихильники цієї концепції переконані, що освіта (особливо університетська) є найпростішим і найшвидшим шляхом до найкращих місць на ринку праці, найбільш оплачуваних і престижних; вона також — головний чинник суспільної

мобільності. Вони схилиються до думки, що без диплома особа не може відповідати суспільним вимогам, які виникають з нового, типового для постіндустріального суспільства, поділу праці. Сьогодні очевидно, що виконання професійних обов'язків в окремих видах діяльності, зокрема в юриспруденції чи медицині, неможливе без академічної освіти, що було не обов'язковим ще століття тому.

Меритократи переконані, що дипломи виконують дві головні функції:

1) дають змогу справедливо розділяти «суспільні винагороди» – престиж, оплату праці, професійне становище тощо – на основі об'єктивно визначених когнітивних досягнень;

2) є формальним доведенням існування групи освічених і професійно вишколених осіб, здатних бути конкурентоздатними на ринку праці.

Ідея меритократичного суспільства спирається на «рівності можливостей на старті», яка впливає з фундаментального положення класичного лібералізму про особу як основний елемент суспільства. Саме особа може творити свою біографію і досягати певного становища у суспільстві. Кожна особа може бути конкурентоздатною, а її успіхи залежать від здібностей та мотивації.

Концепція меритократії добре вписується у концепцію «людського капіталу», яка критикується сучасними науковцями. Ця концепція, трактує освіту як інвестицію, що має повернутися у вигляді певних дивідендів. Інвестування у молодих людей як у «людський капітал» приводить до підвищення суспільного потенціалу можливостей. Що вищі щаблі освітньої ієрархії здолала особа, то отримує більші можливості добитися успіху чи навіть спричинитися до розвитку усього суспільства. Прихильники теорії «людського капіталу» переконані, що зв'язок між освітніми досягненнями і професійним статусом має раціональний характер. Наприклад, факт, що окремі групи займають низьке становище у професійній структурі,

тлумачиться психологічними особливостями чи браком кваліфікації. Тобто, джерелом суспільної нерівності виступають особливості людей і груп, а не суспільна структура.

Представники теорії «людського капіталу», як і меритократи, вважали освіту найважливішим інституційним чинником суспільних змін. Освіту трактували центральним чинником, який елімінує психологічні особливості особи, що ускладнюють її рухливість і економічний розвиток усього суспільства.

Варто також пам'ятати, що на початку другої половини XX ст. у меритократичних інтерпретаціях проблеми рівності та нерівності почала домінувати орієнтація на інтелект як критерій розмежування осіб у суспільстві. Британські й американські прихильники цього підходу стверджували, що кількість осіб з високим рівнем інтелекту у суспільстві є обмеженою. Тому основним завданням освітніх установ має стати їх пошук, розвиток та віднесення до еліти. Таким чином, мова йшла про реалізацію ідеї «природної аристократії» як альтернативи до суспільної ієрархії, що базується на «приписаних привілеях» (пов'язаних з народженням).

З критикою меритократичного бачення суспільства і освіти виступили прихильники *креденціалізму*, які не пов'язували економічне зростання й нівелювання суспільної нерівності зі зростанням освітніх інвестицій.

Креденціалісти переконані, що у сучасному суспільстві дипломи виконують функцію своєрідної «валюти», за яку можна купити становище на ринку праці, проте експансія дипломів призводить до їх інфляції. Вони критикують тезу, що кореляція між доходами і рівнем отриманої освіти відображає продуктивність особи, її внесок у суспільний розвиток, який і є наслідком її навчання. Відкидають також твердження, що зростання кількості дипломованих осіб автоматично приведе до суспільного добробуту,

підкреслюючи, що зв'язок між освітою і продуктивністю є значно меншим, ніж зв'язок між освітою і нагородами, які дипломована особа отримує від суспільства за диплом.

Одним з найвідоміших представників креденціалізму є Рендалл Коллінз, який виокремив сім його типів:

1) *капіталістичний*, прихильники якого вважають, що особа має отримати стільки освіти, скільки це є для неї можливим, а потім використати її повною мірою у процесі досягнення кар'єрного зростання;

2) *соціалістичний*, представники якого переконані, що роль дистрибутора дипломів має належати владі, яка здійснює певні інтервенції, зорієнтовані на вирівнювання доступу до освіти;

3) *етнічно-протекційний*, представлений поглядами, спрямованими на пошук шляхів простішого доступу до освіти окремих етнічних груп;

4) *дипломний фашизм*, прихильники якого намагалися виключити доступ до освіти представникам етнічних меншин;

5) *дипломний радикалізм*, який стоїть на позиції цілковитої децентралізації процесу надання дипломів і передачі функцій контролю у цій галузі місцевим громадам;

6) *дипломний кейнесизм*, згідно з яким освіта творить штучну, сперту на дипломи валюту, причому дипломи, які і окремі професії, поділяються на кращі і гірші;

7) *дипломний аболюціоназізм*, представники якого стверджують, що масовий доступ до освіти спричинить інфляцію дипломів, і від працівника низькокваліфікованої праці будуть вимагати диплом про чотирирічний термін навчання у вищих навчальних закладах, а від осіб, яких прийматимуть на високі посади, – дипломи, які підтверджували б наявність наукового ступеня.

Дискусії меритократів і креденціалістів щодо доступу до вищої освіти найбільш яскраво виявилися у поглядах академічних

традиціоналістів, зорієнтованих на ринок, утилітарних інструкторів і прихильників доступу.

Академічні традиціоналісти репрезентують неоконсервативний підхід, у якому провідна роль належить професорам як останній інстанції у прийнятті рішення про видачу дипломів. Прихильники цього підходу абсолютизують шкільні оцінки, результати тестів і різного роду екзаменів, які є чинниками селекції. До університету варто приймати лише тих, хто закінчив елітні середні школи, а рейтинг університету визначається у т.ч. й кількістю абітурієнтів – випускників таких шкіл.

Прихильники цього підходу виступають проти масовості вищої освіти, вважаючи, що так знижується її якість, гальмується процес творення еліт і порушується автономність університетського сектора у суспільстві.

Критики академічного традиціоналізму вважають, що в суспільній практиці він призводить до «суспільної селективності» (наприклад, класової, расової чи етнічної).

Зорієнтовані на ринок – це група неолібералів, які переконані, що сфера освіти має бути незалежною від державної влади: викладачі мають самі вирішувати, яким буде «обличчя університету», а студенти мати право на самоврядування. Освіта вважається товаром, який можна купити, а вже сама особа вирішує, чи потрібна вона їй і трактує «купівлю» освіти як інвестицію у майбутнє. У такій ситуації матеріальної підтримки потребують студенти, які походять з бідних родин. А «купівля» освіти формує певну мотивацію, адже потенційний студент співвідносить якість освіти із вкладеними у неї коштами.

Зорієнтовані на ринок підкреслюють необхідність надання споживачеві освітніх послуг широкого вибору. Кожний університет повинен зайняти окреслене місце на ринку і орієнтуватися на окрему групу споживачів – студентів. І в цьому випадку суспільна контрверсія навколо проблеми доступу до вищої освіти тісно пов'язана із суспільним

походженням. Особи з непривілейованих родин не зможуть купити собі освіту, як і можуть не мати й культурного капіталу, необхідного для навчання у вищих навчальних закладах.

Прихильники цього підходу стверджують, що головним чинником доступу до освіти є фінансова спроможність. У такий спосіб ідеалізується ринок як нейтральний механізм, дія якого впливає на вибір абітурієнтів.

В основі поглядів *утилітарних інструкторів* лежить переконання, що економічний успіх держави і його можливості у галузі глобальної міжнародної співпраці залежить від підготовки висококваліфікованих кадрів. Широкий доступ до освіти, пропагований цим підходом, не впливає з прагнення розширити особистий досвід особи. Студенти сприймаються лише як людський капітал, готовий до виходу на ринок праці. З цією метою навчальні програми базуються на компетенції особи. Категорії «якість» і «досконалість» тут підпорядковані пошуку максимальної сумісності з ринком праці. Академічні знання розглядаються в інструментальному контексті як засіб підготовки фахівця.

Критики утилітарних інструкторів наголошують на тому, що цей підхід підтверджує суспільну нерівність, адже перевага у ньому надається вихідцям із середнього класу.

Послідовники *ліберального меритократизму* оперують такими поняттями, як «індивідуальні права», «особистий розвиток», «талант», «доступність» і «рівність можливостей». Ліберальні меритократи припускають можливість, що особа може опановувати освіту лише як мету в собі; у таких випадках суспільна користь буде лише побічним продуктом.

Доступ до вищої освіти розглядається ліберальними меритократами в категоріях предиспозиції і репрезентації, а реформа освіти – в категоріях знесення бар'єрів на шляху до академічної системи і впровадження засад «освіти упродовж життя».

Критики означеного підходу насамперед звертають увагу на факт, що він нехтує класовими і статевими структурами, як на площині освіти, так і на ринку праці.

Прихильники доступу наголошують на необхідності залучення до вищої освіти тих категорій осіб, які раніше не мали до неї доступу. Суспільна нерівність розглядається тут у контексті не лише індивідуальному, але й структуральному. Основними категоріями, якими послуговуються репрезентанти цього підходу, є суспільна справедливість, політична грамотність, суб'єктність, суспільний розвиток. Особливу увагу надають освіті дорослих. Виступають проти абсолютизації результатів тестів і екзаменів як критеріїв доступу до вищої освіти.

Критика цього підходу концентрується навколо двох підходів. По-перше, існує загроза ідеалізації таких категорій, як стать, раса, етнічність. По-друге, прагнення до зміни становище непривілейованих груп призводить на практиці до підтвердження меритократичних поглядів. Проте на практиці реально вдається «вихопити» лише окремі непривілейовані групи і надати їм можливість побудови кар'єри. Натомість радикальна зміна суспільних стосунків є неможливою.

Соціальна нерівність не лише виступає дуже важливим джерелом суспільних проблем, але й сама становить суспільну проблему. Тому часто обидві ці категорії розглядаються спільно з огляду на їх походження.

Аналіз суспільних проблем крізь призму соціальної нерівності, а саме її розв'язання у цьому аспекті, можливе лише з точки зору теорії скумуляованих переваг та шляхом усвідомлення індивідами своїх функцій у суспільних процесах та свого місця у суспільстві, дотримання певних прав і обов'язків, які впливають із індивідуально поставлених завдань відповідно до вимог кожної людини [274, с. 35].

Проблема нерівності як об'єкт наукових зацікавлень спочатку була переважно колом досліджень у математиці і лише згодом стала полем

ідеологічної інтерпретації в соціально-економічних дебатах, які пропонували дуже різні, часом діаметрально протилежні наукові й ідеологічні засади [432, с. 56; 435], почасти віддалено спираючись на філософські ідеї Канта, Руссо, Равіса; соціологічні ідеї Баумана, Норберга, Турнера та психологічні ідеї Стрела, Томаша Відковського, Юзефа Козелецького [478, с. 456 – 501]. Соціальна нерівність як нерівна можливість доступу до соціальних благ характерна для будь якого соціально-економічного устрою і означає неприродний і нерівний поділ матеріальних благ у суспільстві. Це атрибут міжгрупових відносин та один із дуже важливих показників міжлюдських відносин. Роль і наслідки нерівності для розвитку людини, суспільства або цивілізації інтерпретуються по-різному і залежать від місця інтерпретатора у суспільній ієрархії та його відношення до ідеології нерівності, наприклад, елітарної, егалітарної, меритократичної. Беручи до уваги всюдисущість явища нерівності як в історичному, так і географічному вимірі, воно було і надалі залишається предметом зацікавлень спеціалістів різних сфер науки, а саме філософії, соціології, психології і педагогіки, а також економіки. Різноманітність доктринальних перспектив не дозволяє дійти певної згоди щодо визначення і дослідження нерівності. Професійних економістів, соціологів та педагогів цікавлять джерела, причини і наслідки виникнення і формування соціальної нерівності [332]. Тут необхідно взяти до уваги те, що поняття рівності, перенесене у сферу публічного обговорення, має винятково багатозначний характер, оскільки стосується проблем статі, влади, освіти, престижу та поваги, упередження і дискримінації, матеріального багатства [434, с. 35]. Тому нижче будуть представлені ті види нерівності, які мають гуманістичне вираження та визначаються нерівністю у відношенні між освітою і суспільною структурою, маргіналізацією та ізоляцією не тільки як похідними бідності [486].

Важливого значення для подальшого наукового дослідження набуває обговорення термінів рівності та нерівності, які описують взаємозалежність освіти, економіки, позиції в групі у контексті наслідків, які вони мають для класового суспільства [197, с. 77 – 109]. Згідно з визначенням у словнику, в широкому розумінні рівність – це «цілковита подібність, ідентичність, однаковість, тотожність щодо кількості, якості, вартості, величини і т. д.» [366, с. 137]. В економіці рівність розглядається як характеристика людей з точки зору того, чим вони володіють, які вони, якою є їх поведінка та характер співпраці з іншими, як вони функціонують в установах, планують і реалізують соціальні справи. Люди, як правило, кардинально відрізняються внутрішніми характеристиками, тобто віком, статтю, загальними та індивідуальними здібностями, станом здоров'я, а також зовнішніми характеристиками, такими як соціальне походження, розмір матеріальних благ. Тому різноманітні постулати щодо рівності між людьми по-різному трактують цю неоднорідність та нерівність. Антоній Гідденс тісно пов'язує існування майнової нерівності зі статтю, віком, релігійною приналежністю або військовим рангом [192, с. 413]. Інакше кажучи, рівність між людьми виступає тоді і тільки тоді, коли кожна особа має такий самий рівень певної характеристики. Формально рівність існує і є відношенням між двома або багатьма об'єктами чи особами та однією або багатьма характеристиками. Нерівність виступає тоді і тільки тоді, коли немає цих умов.

Отже, у цьому випадку рівність чи нерівність належить до наслідків поділу суспільних благ та процесу, який призводить до цього. Вони сприймаються як «продукт» суспільства або «конструктивний договір», без якого суспільство не може існувати. Рівність та нерівність виступає у наявних суспільних ідеологіях: світській, релігійній, філософській, у політичних доктринах і програмах, і, залежно від потреб, мають позитивну

або негативну оцінку. Енциклопедія соціології [177, с. 330] пропонує таке розуміння рівності доступу до матеріальних благ:

- об'єктивна рівність – «кожному те саме» і «кожному порівну». Цей поділ лежав в основі утопічної ідеології комунізму, яка проголошувала абсолютну рівність людей.
- Суб'єктивна рівність, яка виражалася гаслом «кожному за потребами», тобто для особистого задоволення.
- Пропорційна рівність – ґрунтувалася на принципі «кожному за особистим внеском».
- Рівність можливостей, яка зводиться до рівних шансів у досягненні моральних благ.

Враховуючи різні умови життя людей, соціальна нерівність впливає з:

- доходів і рівня консумпції;
- доступу до інформації та позиції у суспільному поділі праці;
- можливості користування благами культури, умов розвитку і застосування особистих талантів;
- можливості участі у публічному житті;
- досягнення суспільного престижу [343].

Ці фактори є дуже важливими у стосунках всередині соціальних класів та груп з точки зору процесів кумуляції чи подолання відмінностей, які проявляються у таких опозиційних системах:

- привілейованість – пониження;
- верховенство – підпорядкованість;
- задіяність – ізольованість.

Найчастіше така система призводить до успадкування суспільної позиції черговими поколіннями, які належать до тих чи тих груп. З приналежністю до певної соціальної групи також пов'язаний нерівний,

тобто легший або більш складний доступ до загальновизнаних суспільних благ. Із соціальною нерівністю пов'язане явище загострення і закріплення нерівності, що призводить до розшарування суспільства. Наведені вище приклади впливають з аналізу різних концепцій соціальної нерівності і зводяться до такого визначення: нерівність – це порушення рівності, незважаючи на те, що у багатьох галузях знань поняття нерівності трактується по-різному не тільки через різні семантичні значення, а переважно через мериторичні, які впливають з бінарного характеру цієї категорії, тобто, дескриптивного – як є? – та нормативного – як має бути? – це означає, що необхідно спиратись на певну етичну норму.

Амарта Сен [117, с. 7] визначає проблему нерівності, шукаючи відповідь на два основні питання:

1. Рівність чого?
2. Чому рівність?

Багато представників соціальних наук підкреслюють нормативний характер соціальної нерівності як очевидний. Ці дослідники під нерівністю розуміють те, що економісти назвали б «справедливою нерівністю», тобто, етичну оцінку нерівності.

Нерівність твориться протягом віків шляхом постійної і спетрифікованої відмінності. Ця проблема має істотне значення для економічної та соціальної політики, оскільки явище нерівності виступає особливо гостро у зв'язку з величезною відмінністю між людьми.

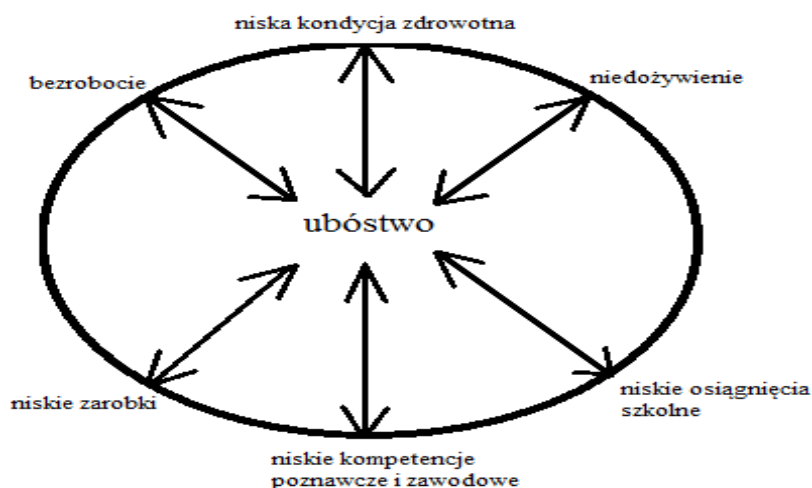


Рис. 1.1. Коло бідності

Останніми роками внаслідок зміни устрою у світі виникли нові суспільні явища, а разом з ними значно зросло значення матеріального становища сім'ї, її можливостей у сфері освіти та життєві перспективи молодого покоління. Аналізуючи цей аспект, Станіслав Кавуля використовує визначення «коло бідності» (рис. 1.1) як концепцію, у якій школа відкриває суспільно-освітню нерівність.

На думку дослідника, «його окреслюють такі явища: низький рівень матеріального забезпечення, яке випливає з низьких заробітків, безробіття, поганий стан здоров'я, зумовлений недоїданням і проблемами особистої гігієни та низька успішність дітей у школі яка тягне за собою низьку загальну та професійну компетентність» [237, с. 542; 236]. Суспільна і культурна диференціація є важливою причиною низьких шансів дітей на освіту. Вони підлягають маргіналізації та ізоляції, тобто багатовимірному динамічному процесові повного відмежування або обмеження доступу до різних суспільних благ, які дають можливість індивідові почуватися інтегрованим у суспільство [199, с. 112 – 115].

У Польщі спостерігається явище масового безробіття, що стало об'єктом досліджень багатьох наукових дисциплін: економіки, політології, права, демографії, статистики та наук про виховання. Безробіття

протиставляється праці, яка розуміється як потреба засвідчити корисну активність індивіда, тобто праці у широкому розумінні [133, с. 13]. Багато дослідників цього явища розглядають безробіття як негативне соціальне явище, оскільки актуальний стан на ринку праці свідчить про перевагу пропозиції робочої сили над її попитом. В індивідуальному сенсі це невикористання, згідно з вимогами, блага людини та її соціального становища для економічного розвитку здібностей та умінь членів даної спільноти, які прагнуть реалізувати свою кваліфікацію та вміння у праці, щоб вона стала основою справжнього функціонування у їхньому житті.

Праця людини є основним джерелом доходів, які уможливають і забезпечують реалізацію основних потреб, а також систематичне поліпшення життєвих та матеріальних умов, і створюють можливість повноцінної участі у суспільному житті. Завдяки економічній функції праці людина може досягати добробуту й утримувати сім'ю. Величезний зріст безробіття на початку 90-х рр. XX ст. був потужним шоком для польського суспільства і переріс у глобальну соціальну проблему. Безробіття викликало зниження рівня матеріального забезпечення самого безробітного і, що найважливіше, всієї його сім'ї. Тому слід з упевненістю ствердити, що безробіття спричиняє наслідки, якими не можна легковажити. На думку економістів, воно призводить до інфляції, матеріальної та нематеріальної бідності. Соціологи, педагоги, соціальні працівники застерігають від соціальної патології, яка нищить особистість та поступово вражає усе соціальне середовище, позначене безробіттям.

Психологи акцентують на негативних особистісних наслідках безробіття, політологи стверджують, що велика кількість безробітних може впливати на певну дестабілізацію соціальної системи, педагоги вказують на проблеми і труднощі у соціалізації та вихованні. Рівень безробіття викликає зміну в системі цінностей. Усвідомлення важливості цієї проблеми не дозволяє її маргіналізацію, оскільки виявляються і посилюються такі

рисі безробіття, які дають підставу кваліфікувати його як серйозну соціальну проблему. Адже це явища і ситуації, які:

- стосуються щораз більших груп і громадянських суспільств;
- спричиняють негативне матеріальне, суспільне або політичне становище;
- викликають суспільне занепокоєння та обурення;
- виступають джерелом соціальної напруги, часом навіть гострих конфліктів, що негативно впливає на розвиток усього суспільства;
- виходять за межі певних груп;
- можуть бути подолані тільки шляхом прийняття рішень на державному рівні;
- абсорбують локальне суспільство, його самоврядування, державні установи, тобто уряд, сейм, сенат [134, с. 56].

Дослідники польського безробіття зауважили, що ця проблема у Польщі з'явилася після 50-літньої перерви. Переважна більшість суспільства переконана, що у минулому робота була доступною для всіх. Політична доктрина проголошувала незалежність соціалістичного суспільства від проблеми безробіття. Пропагувалися штучний недобір робочої сили і надмірна кількість робочих місць, незважаючи на їх економічну доцільність [134, с. 80].

Зміна устрою спричинила не тільки політичні зміни, а насамперед кардинально змінила економіку усіх країн т.зв. східного блоку. Населення цих країн досі переживає проблеми, викликані великими масштабами безробіття, яке виникло внаслідок політично-економічних змін. Загальне благо не може досягатися з порушенням особистого блага, а особистий добробут не може бути набутих за рахунок соціальної групи, яка залишається в матеріальній бідності та суспільній фрустрації. Безробіття породжує бідність, почуття соціальної кривди, життєву безвихідь. Негативні наслідки цього явища позначаються не тільки на економіці країни, а

передусім болісно б'ють по соціальній, культурній, моральній і релігійній сфері [223, с. 15].

У літературі з означеної проблеми існують два надзвичайно важливі визначення поняття для подальшого дослідження розуміння безробіття:

– об'єктивне – розглядається як аналітична категорія ринку праці, що вказує на причину явища, пов'язану з попитом та пропозицією праці;

– суб'єктивне – розглядається з точки зору безробітних, які готові працювати, оскільки професійна діяльність є для них умовою існування та джерелом доходів [389, с. 144].

Економісти використовують т.зв. об'єктивне розуміння безробіття, за яким воно є аналітичною категорією ринку праці, тобто означає «неповне використання одного з продуктивних чинників – нереалізовану пропозицію робочої сили, стан нерівноваги між пропозицією – засоби праці, і попитом – місце праці стороною працевлаштування. Наведена вище об'єктивна дефініція розглядає безробіття як один з параметрів ринку праці, зосереджує увагу на даних, змінних у часі, що мають кількісне вираження і співвідносяться у взаємних пропорціях попиту і пропозиції «робочої сили» [300]. Подібно трактують безробіття педагогіка та соціологія, які розглядають його з точки зору осіб і наслідків, з якими вони не можуть впоратися. Згідно з таким розумінням, безробіття – «це стан професійної бездіяльності» осіб, які можуть і хочуть працювати. Таке розуміння виявляє глибину явища безробіття та вказує на його соціальний вимір і наслідки. Зокрема акцентує на:

- суспільних і демографічних характеристиках безробітної спільноти;
- психологічних наслідках для осіб, сімей, місцевих спільнот;
- суспільно-виховних наслідках у суспільстві.

Результати західних досліджень, у яких безробіття є невід'ємною рисою економіки, свідчать про те, що воно викликає занепад фізичного та психічного стану здоров'я. У Північній Америці стверджено, що зріст

безробіття на 1 % протягом шести років супроводжувався зростанням кількості смертей від серцевих захворювань на 1,9 %. Німецькі дослідження констатують, що безробітні після півторарічного періоду без роботи починають значно частіше хворіти, ніж ті, що працюють.

Окремі польські дослідження також підтверджують таку залежність і вказують на те, що при довготривалому безробітті зростає кількість самогубств та спроб самогубства [473, с. 130]. Крім того, спостерігається зростання злочинності серед безробітних, зростає кількість розлучень, спостерігаються небезпечні для суспільства зміни у їхній психіці, фрустрація, апатія, деградація особистості, небажання здобувати освіту, страх перед майбутнім. Наслідком цього є алкоголізм, наркоманія і злочинність. Також необхідно відзначити, що ці негативні зміни тягнуть за собою неналежне виконання батьківських обов'язків та дисгармонію у житті сім'ї. У дітей, батьки яких стали безробітними, можуть з'явитися неприємності в школі, внаслідок покладення на них великої кількості обов'язків, пов'язаних з домашнім господарством, доглядом за молодшими членами сім'ї, заробітчанством. Такі умови життя протягом тривалого періоду часто спричиняють розлучення батьків, руйнування родини, оскільки унеможливлюють позитивний емоційний зв'язок та руйнують соціальні ролі у сім'ї [475].

Ці приклади підтверджують істотний вплив загальноекономічних і загальносуспільних наслідків на функціонування усього суспільства. Економічні та суспільні цінності ніколи не можуть вимірятися гідністю людини, станом її свідомості, відчуттям приниження.

Марія Ягода, Пауль Лазарсфельд, Ганс Зайсель у цікавому проекті «Безробітні Марієнштату» виділили такі психологічні наслідки безробіття:

- гнітюче почуття залежності і зайвості;
- підвищена вразливість та агресивність, інерція;
- низька класова свідомість.

Заслужують на увагу також результати конкурсу щоденників безробітних, проведеного в 1931 – 1932 рр. Це було одне з перших досліджень безробіття у Польщі. Виявлені факти давали живу та цікаву картину щоденного життя і проблем у важкій життєвій ситуації безробітних того часу.

Оскар Левіс у книжці «Санхез і його діти» – автобіографії мексиканської сім'ї – обговорює на цьому тлі концепцію «культури бідності» як способу життя і соціалізації дітей. Порушує проблему невміння планувати майбутнє, сказати «ні» фаталізму, терпимості та соціальній патології. Читач дізнається, що культура бідності стосується найбідніших груп суспільства, передається від покоління до покоління, забирає у дітей з бідних сімей дитинство, викликає почуття маргінальності, безпорадності, залежності, приниження [279].

У науковому аналізі поняття «безробіття» міцно вкоренилося у безпосередньому зв'язку з бідністю. Петер Спікер називає цей факт матеріально-нематеріальним колом бідності [283, с. 28 – 34]. Матеріальне начало цього факту – це нестерпні нестатки, які викликають залежність, неповагу, сором, цькування, образу гідності, відчуття власної неповноцінності, зневагу прав людини, втрату громадянської позиції, безправність, втрату права голосу, безсилля [165, с. 59].

Сучасна дійсність сповнена проблем, які люди не можуть подолати внаслідок різного, часто нерівного економічного становища. Дедалі помітнішими стають життєві стандарти окремих народів, держав і суспільних верств населення, що змушує до неустанних пошуків ефективного розв'язання проблеми бідності, яка належить до найбільш негативних явищ сучасного світу. Ця проблема є загальновідомою, однак жодна з наукових дисциплін не береться її розв'язати, оскільки пояснює це явище різними, часом кардинально протилежними аспектами навіть у межах однієї науки. Зокрема, економічні науки досліджують бідність з точки

зору глобальної, континентальної чи державної економіки. Гуманітарні науки (соціологія, педагогіка, психологія) концентруються на конкретній особі, що перебуває у важкій життєвій ситуації.

Відтак бідність досліджується в таких аспектах:

- глобальному;
- демографічному;
- узалежнювальному;
- освітньому;
- пов'язаному зі здоров'ям;
- економічному;
- інституційному тощо.

Вибір концепції, визначення та оцінки бідності як соціального явища має великий вплив на контекст дослідження, метою якого є зрозуміти сутність цієї серйозної соціальної проблеми і вплинути на її розв'язання шляхом формування інструментальної політики держави.

Тому головним здається представлення вибраних концепцій і моделей аналізу явища бідності у суспільстві. Головне завдання полягає у тому, щоб зрозуміти причини бідності, внормувати стиль життя бідних людей, а понад усе – спробувати викоренити це явище із життя людей, особливо дітей, які найбільше страждають від бідності.

На увагу заслуговують чотири теорії:

1. Теорія соціального дарвінізму;
2. Теорія культури бідності;
3. Ситуаційна теорія бідності;
4. Структурна теорія бідності [239; 292, с. 294; 247].

Необхідно дати визначення бідності в категоріях поведінки і розумінні самих бідних. Окремі описи й аналіз цього явища присутні у творчості Томаса Мальтуса та Герберта Спенсера, які звертають увагу на біологічні зумовленості бідності, оскільки деякі люди вже народжуються зі

схильністю до бідності, подібно як інші зі схильністю до деяких хворіб. З цим треба змиритися. Прихильники цієї теорії вважають, що внаслідок біологічної зумовленості бідним не хочеться важко працювати, натомість гроші вони витрачають на азарт, алкоголь, необдумані покупки. Бідні люди не мають амбіцій, сприймають життя як фатум, і, найголовніше, не бажають здобувати освіту.

Теорія культури убогості американського антрополога Оскара Льюїса – це форма адаптації яку мусять прийняти бідні у певних обставинах і в певних місцях. Вони відкидають домінуючу культуру разом з її інститутами, оскільки ті не служать їхнім інтересам. Такі люди створюють власну культуру і розвивають її як вияв розпачу та протесту проти ігнорування. Бідні розуміють, що перебувають на крайній межі у структурі суспільства і не мають шансів змінити цю позицію на користь вищої, тому творять власну систему цінностей, норм поведінки і реалізують власний стиль життя, утворюючи специфічну підкультуру. Левіс підкреслював матеріальні нестатки цих людей, що спричинили такий стиль життя, який передається з покоління до покоління. Учений також звернув увагу на усвідомлену неможливість досягати того, що може мати пересічна людина у суспільстві, а також проблему ефективної участі в основних соціальних інститутах [239]. На думку антрополога, культура бідності є несподіваним наслідком механізмів стимуляції розвитку ринкової економіки, яка обмежила доступ до суспільних благ певні групи людей.

Традиційними характеристиками субкультури бідних (за О. Льюїсом) є:

- 1) низький рівень освіти, загального розвитку та організованості;
- 2) відсутність або незначний рівень участі в основних суспільних інституціях і видах діяльності; критичні установки стосовно інституцій панівних класів; сповідуванні у суспільстві цінності не поділяються, і, якщо усвідомлюються, то поведінка не узгоджується з ними;

- 3) мінімальний рівень організованості поза межами сім'ї;
- 4) відмінні від загальноприйнятих стосунки статей – «відсутність» дитинства, ранні сексуальні контакти, вільні шлюби, висока частотність абортів тощо;
- 5) переважання таких установок, як безпорадність, залежність, принижене становище, що пов'язано з низькою мотивацією на працю і досягнення; орієнтація на сьогоднішній день, нездатність до планування.

О. Льюїс переконаний, що такі характеристики розвитку, установок і поведінки роблять бідність явищем, якого не можна уникнути [84, с. 39 – 40].

Ситуаційна теорія пояснює теорію бідності місцем людини у суспільній структурі. Бідні люди безпосередньо пов'язані з їх актуальною життєвою ситуацією, наприклад, безробіттям чи дуже низьким рівнем доходів, які детермінують спосіб їх життя і розуміння дійсності. Люди, які живуть у бідності, не мають інших норм і цінностей, ніж забезпечені, однак їхня життєва ситуація робить їх неадекватними або такими, що важко пристосовуються до реальної дійсності. Згідно з цією теорією, бідні поводяться зовсім інакше, оскільки не мають ані засобів, ані можливостей жити таким життям, як середній клас. Молодь не здобуває освіти або залишає навчання на ранньому етапі через брак коштів, жінки самі керують сім'єю, оскільки це дає їм можливість більшого впливу на виховання дітей. Ця теорія визнає перевагу ситуаційних умов, які є джерелом бідності, і акцентує на усвідомленні індивідом об'єктивної ситуації бідності. Представники цієї теорії вважають, що індивіди раціонально наслідують норми поведінки, відповідні об'єктивній життєвій ситуації, а зі зміною цієї ситуації можуть також змінити норми своєї поведінки.

Структурна теорія бідності розглядає бідність як результат структури ширшого соціально-економічного порядку, тобто стверджують, що

макроструктура суспільства є джерелом нерівності і як наслідок – бідності. У глобальному вимірі за існування бідності відповідає структура капіталістичної економіки. Найбільш розвиненою теорією цього напрямку є марксизм, який вважає, що бідність виникає внаслідок класового поділу суспільства, сприяє домінації буржуазії і служить інтересам панівного класу. Цю теорію також підтримував Джордж Зіммель [365; 247].

Польська дослідниця Ельжбета Тарновська зазначає: «бідність як багато інших понять і категорій у соціальних науках, – це багатозначне, нечітке і негостре поняття, яке визначається і вимірюється багатьма способами». З економічної точки зору (...) це відносно нескладне явище (...) яке зводиться до вибору одного із загальноприйнятих мір і напрямів бідності, таких як найбільш знаний соціальний мінімум (...), який складається з мінімального набору засобів і послуг, необхідних для функціонування у суспільстві; екзистенційний мінімум, тобто абсолютна бідність, яка передбачає задоволення лише біологічних потреб організму (...), або ще якоїсь іншої міри» [440, с. 19]. Наведені вище економічні чинники утворюють інструментальну політику держави, однак, на жаль, не розв'язують проблеми бідності. У науці виділяють такі критерії офіційного визначення та аналізу проблеми бідності:

1. Критерій соціального мінімуму;
2. Критерій екзистенційного мінімуму;
3. Відносна лінія;
4. Суб'єктивна оцінка;
5. Матеріальна межа соціальної допомоги [391, с. 33].

Дослідження вказують, що явище бідності пов'язане з браком відповідної кількості фінансів, необхідних на покриття певного рівня витрат у сім'ї, і це призводить до соціальної ізоляції. Серед різних конкуруючих теорій бідності поширеною є думка, що суспільна ізоляція – це скумуляований ефект впливу негативних умов життя. Не можна оминути

соціальних процесів, пов'язаних з глобальними економічними перетвореннями, тобто, деіндустріалізації, реструктуризації, занепаду галузей економіки та промислових районів. Також необхідно врахувати несприятливі індивідуальні чинники, тобто низьку кваліфікацію, інвалідність, поганий стан здоров'я, відсутність відповідної правової системи, доступу до засобів та соціальних інститутів, дискримінацію або насильство з боку інших осіб або соціальних груп [319]. Ця проблема стала одним із ключових елементів Лісабонської Стратегії [442], яка пропагує формування найбільш конкурентної економіки у світі з одночасним збереженням соціальної однорідності. Ця стратегія – це збірник правил побожного життя, однак дуже важлива для науки з точки зору створення шляхів соціальної ексклюзії. У 2001 р. вони були представлені у вигляді статистичних індикаторів, опрацьованих такими вченими, як Аткинсон, Контіллон, Маркер та Нолан [228; 393]. Інтерпретуючи явище бідності, необхідно враховувати вибір його абсолютного або відносного розуміння.

У першому випадку навіть невелике поліпшення матеріального стану суспільства невдовзі може вплинути на розповсюдження бідності, а значне економічне зростання – повністю її ліквідувати. У другому – бідність розглядається як явище, яке ніколи не можна подолати повністю. Навіть при загальному поліпшенні матеріального стану у суспільстві відсоток бідних людей може залишатися незмінним. Зниження рівня бідності можливе лише внаслідок зменшення нерівності поділу матеріальних благ.

Досліджуючи соціальні функції проблеми бідності, К. Фріске звернувся до теорії Антонія Підгорецького, зокрема до його аналізу функцій суспільних наук, і визначив три такі функції дослідження бідності:

- діагностична (дослідження та розповсюдження їх результатів дають можливість громадянам контролювати політику влади щодо вирішення цього питання);

- роз'яснювальна (дослідження не тільки описують явище бідності, але й пробують його пояснити, ламають стереотипи щодо його причин);
- демаскаторська (тракує бідність як неприродне явище, спричинене макросуспільними і макроекономічними рішеннями).

Такі формулювання підкреслюють важливість польських досліджень та їх результатів, які демістифікують дійсність, вказують на неможливість усіх без винятку пристосуватися до логіки ринку. Божена Колачик стверджує, що бідність викликає у суспільства докори сумління, особливо стосовно дітей. Вона ускладнює або зовсім унеможлиблює участь таких дітей у біологічному, психічному та суспільному вимірах життя [346, с. 42].

Антоні Гідденс зауважує, що більшість світового капіталу сконцентрована в країнах з розвинутою промисловістю та високо розвинених країнах. Натомість у країнах, що розвиваються, панує загальна бідність, а система освіти і медицини не відповідає суспільним потребам і обтяжена зовнішніми боргами країн [192].

Економічна криза завжди болісно б'є по суспільному капіталові, не зачіпаючи водночас як фінансовий. Вільний ринок, з яким було пов'язано так багато сподівань, виявився досконалою гарантією оплати продукції, однак несприятливим для бажаного розвитку і рівних можливостей розвитку. Однак ці принципи неможливо застосувати до сфери культури, освіти, суспільних цінностей, тому вона підлягає маргіналізації та ізоляції [329].

На думку Яна Вранкена, ці способи відрізняються з огляду на те, кого роблять відповідальним за бідність (індивіда чи суспільство) та якого статусу набувають умови бідності (чи вони нерозривно пов'язані з індивідом та суспільством, чи мають змінений характер). Беручи до уваги ці способи, Вранкен виділив такі моделі пояснення бідності:

1. *Недостатності* – причини бідності локалізуються в індивіді і є його невід’ємною характеристикою. Бідними є ліниві і невідповідальні люди, яким бракує витривалості, працьовитості.

2. *Нещасного випадку* – причини бідності також локалізовані в індивіді, проте виникають внаслідок непередбачуваної ситуації, наприклад, втрати здоров’я, розпаду сім’ї.

3. *Культури бідності* – причини бідності закорінені у суспільстві, в якому живе індивід. Система норм і цінностей у бідних осіб відрізняється від тієї, яка домінує у більшості суспільства. Навіть поліпшення суспільної ситуації не змінить поведінки у групі бідних людей.

4. *Ситуаційна* – спільнота бідних творить специфічні стратегії виживання, оскільки вона опинилася у певній, незалежній від неї соціальній ситуації, наприклад, внаслідок дезіндустріалізації промислових міст. Зміна цих стратегій та зразків поведінки можлива в разі зміни суспільного становища.

5. *Структурна* – бідність є невід’ємною рисою суспільства з ринковою економікою і протиставляється капіталістичному класові. Тому бідність неможливо подолати за умов капіталізму, можливе лише пом’якшення її наслідків.

6. *Циклічна* – причини бідності криються у суспільстві і пов’язані зі змінами, яким воно піддається, наприклад, економічна декон’юнктура, реструктуризація, глобалізація. Поліпшення економічної ситуації та економічне зростання створюють можливість подолання бідності [458, с. 21 – 30].

За Врігтом, моделі пояснення бідності формуються залежно від таких фактів:

1. Чи причиною бідності є насамперед сам індивід, чи суспільство?

2. Чи бідність розглядається як нещасний випадок, чи як невід’ємна конструктивна внутрішня характеристика індивіда або суспільства?

На основі цих принципів автор виділяє чотири основні моделі пояснення причин бідності [470, с. 32 – 33]:

1. *Загальна модель расової неповноцінності.* Люди бідні внаслідок генетичних збоїв, расової нерівності, які впливають на рівень їхньої особистості. Цей погляд мало популярний в науці, однак досить поширений у широких соціальних колах.

2. *Модель культури бідності.* Бідність настає внаслідок особистих характеристик індивіда, які унеможливають її ефективне функціонування у суспільстві. Ці характеристики спричинені різними соціальними та культурними обставинами. Згідно з цією моделлю, люди бідні тому, що ліниві, не мають відповідної мотивації, живуть сьогоднішнім днем, мають низьку самооцінку.

3. *Модель соціальних змін.* Причини бідності зумовлені соціальними змінами, зокрема реформами на ринку праці, які призводять до неможливості працевлаштування молодого покоління.

4. *Модель класової експлуатації.* Бідність є іманентною характеристикою певних соціальних систем які ґрунтуються на визискуванні представників одного класу представниками іншого. Бідність – невід’ємна характеристика такого суспільства, в якому економіка передбачає класове визискування. Її подолання в умовах капіталізму неможливе.

Дослідники звертають увагу на той факт, що, незважаючи на намагання зміцнити демократію та рівність усіх громадян перед правом, у сучасному суспільстві все ж існують соціальні механізми, які поділяють індивідів на тих, хто може користуватися відповідним правом, і тих, хто з різних причин цього зробити не може. Не всі мають однаковий доступ до

інформації, престижних закладів освіти та відповідних спеціальностей, охорони здоров'я, а також до відповідних інститутів, які допомагають подолати життєві труднощі. Тому важливою є не тільки боротьба за людські права, але й створення рівних можливостей користування ними.

Як аргументує Лестер Туров [319], економічне зростання ще не означає поліпшення майнового стану усіх соціальних груп, зокрема не розв'язує проблеми бідності.

Описані вище концепції причин бідності мають на меті усвідомити глибину цієї суспільної проблеми, яка, з огляду на соціально-моральні наслідки, робить серйозний виклик сучасному суспільству.

Для розуміння сучасної динаміки бідності в 70-х рр. XX ст. застосовано новий підхід. Визнано, що статистичного підходу недостатньо для розв'язання цієї проблеми, оскільки суспільна реальність змінюється дуже динамічно, а індивідуалізація життя поглиблює цей процес. Дослідники у цій галузі почали використовувати такі терміни, як пауперизація, маргіналізація тощо [213, с. 21], які є більш результативними, ніж статистичний аналіз бідності. З огляду на динамічний підхід до проблеми, яка ґрунтується на твердженні, що бідність не визначає певного соціального статусу і тривалої приналежності до групи бідних людей, а є цілком відносним поняттям, можна стверджувати, що ця проблема має більше гуманітарний характер. Адже більшість прихильників такого підходу трактують людину як активного суб'єкта, який організовує своє життя.

У цій динамічній концепції бідність означає неприємну ситуацію, якої люди намагаються уникати, а якщо вже потрапили в неї то приймають рішення, які допомагають якнайшвидше вийти. У динамічній парадигмі бідність трактується як індивідуальний життєвий досвід, обмежений в часі, що має визначені початок, перебіг і можливий на всіх рівнях соціальної структури вихід з числа бідних, оскільки сьогодні спостерігається навіть

серед представників середнього класу [156]. Бідність несе загрозу переважно тим країнам, в яких існують проблеми на ринку праці та панує безробіття. Аналіз статистичної та динамічної концепції бідності виявив, що перша має більш песимістичний характер, а друга акцентує на можливості подолання бідності [213, с. 22]. Тому варто виділити два основні види досліджень, характерні для аналізу динамізму бідності:

Ці дослідження започатковано в 70 – 80-х рр. XX ст. в Європі та Польщі.

Серед найновіших аналізів бідності виділяється пропозиція Д. Гордона [213, с. 23 – 26], пов'язана з концепцією життєвого циклу, що розглядає бідність як чергування періодів матеріальних недостатків та відносної заможності, пов'язаних з періодами збільшених потреб сім'ї і зменшених доходів, корелюють з біологічним та сімейним циклом життя людини і циклом його професійної активності. Сьогодні ця активність додатково детермінована дедалі менш стабільним ринком праці, тому призводить до важких моментів у житті людини.

Ще однією групою є дослідження на межі соціології бідності та соціальної політики, яку поводять соціальні працівники на основі даних про осіб, які користуються соціальною допомогою від держави. Такі дослідження враховують:

- Скільки часу індивіду надавалась соціальна допомога;
- Як часто індивіду надавалась соціальна допомога.

Останнім часом вивчення вторинної бідності проводяться із застосуванням концепції життєвої ситуації людей, які користуються соціальною допомогою.

Вивчення даних, отриманих у результаті дослідження, дає підставу стверджувати, що головною макросуспільною причиною бідності є надто динамічний розвиток суспільства, у якому спостерігається

диференційований доступ до суспільних надбань та диференціація ідентичності, приналежності до культури [319].

Бідність – це така депривація, яка «ускладнює або унеможливорює соціальну партиципацію, функціонування за суспільно прийнятим зразком» [182, с. 7 – 22]. Одним з перших сигналів зубожіння є модифікація можливості потреб і неможливість задоволення позабіологічних потреб. Почуття ізоляції означає замкнене коло важких до подолання життєвих бар'єрів, які обмежують саморозвиток і самостійність, руйнують суспільні контакти і не дають можливості поліпшити матеріальну ситуацію.

У соціально та культурно несприятливому середовищі ризик зубожіння переважно загрожує сім'ям, які складаються з осіб багатьох поколінь. На думку С. Кавулі, ситуаційний синдром у сімейному житті – це «переплетіння негативних впливів економічного, суспільного та культурного статусу в функціонуванні окремої сім'ї. Діти у такій сім'ї перебувають під патологічним впливом, який позначається на їх дорослому житті» [238].

Відсутність належних норм поведінки у дітей з бідних сімей призводить до неприйнятного та неетичного способу життя. Бідність особливо позначається на дітях і молоді, ускладнюючи їх функціонування у навколишній дійсності. Бідність часто унеможливорює їхню долю і активність на рівні з ровесниками, призводячи до соціальної ізоляції, почуття непотрібності, зниження самооцінки, обмеження дружних контактів та блокує можливість саморозвитку, чим негативно впливає на теперішнє життя дитини і на її майбутнє.

Пасивні і неспроможні подолати труднощі батьки передають цю пасивність і неспроможність своїм дітям, які втрачають віру в свої можливості, в можливість реалізувати свої мрії і життєві плани. Такі батьки не мають відповідного рівня культурних надбань, необхідного для виховання власних нащадків.

Варто звернути увагу на одну принципову позицію. Так, С. Мельниченко зауважує, що існує певна відмінність між соціальною нерівністю та бідністю, якою нехтують окремі дослідники. Якщо нерівність характеризує суспільство загалом, то бідність, як і багатство, стосується лише частини населення [65, с. 43 – 50].

У сучасній науці проблеми суспільного характеру і функцій виховання стають предметом досліджень низки соціологічних та педагогічних дисциплін. У Німеччині з'явилися назви: «суспільна педагогіка», «соціологічна педагогіка» тощо. У польській педагогіці прижилися терміни «суспільна педагогіка» (введений Галиною Радлінською і її учнями) чи «соціологія виховання». У Франції прийнято термін, введений Е. Дюркгеймом: *sociologie de l'éducation*.

Великий вплив на розвиток цього напрямку справила соціологічна теорія виховання Е. Дюркгейма. Вчений уважав, що виховання є суспільним фактом, а завдання вихователя і вихованця визначаються суспільством. Творить воно прийнятий у цьому суспільстві ідеал людини, певним чином диференційований з точки зору середовища і суспільної групи, до якої вона належить.

Характер суспільних вимог до виховання забезпечує необхідну інтеграцію суспільства.

Суспільство, – писав Дюркгейм, – може жити лише тоді, коли між його членами існує достатня монолітність, виховання зміцнює ту монолітність, прищеплюючи в душі дитини істотні подібності, яких вимагає спільне життя. З іншого боку, однак без певних відмінностей, всяка співдія була б неможливою, виховання тому саме диференціюється і спеціалізується, забезпечуючи втримування тієї різноманітності [480].

У своїх працях Дюркгейм вказував, що особа інтернаціоналізує стан справ і пов'язану з ним систему вартостей та спільних уявлень. Присвоєні моральні засади, в т.ч. й ті, що стосуються виховання, на думку автора,

становлять основу чинної моделі суспільства. Водночас зміцнюють вони уклад сил, необхідних для забезпечення суспільної солідарності і збереження культурних традицій.

Соціологія виховання, яку іноді називають педагогічною соціологією, від початку існування не визнавалася типовою пограничною дисципліною. Її польський засновник Флоріан Знанецький не ставив за мету творення наукової дисципліни поміж двома рівноправними і якісно подібними науками, якими є соціологія і педагогіка. Соціологію виховання він виводив із загальнішої, більш розвиненої дисципліни, якою була соціологія. Virізняв у ній чотири окремі частини: теорію суспільних дій, теорію суспільних стосунків, теорію груп і теорію суспільних індивідів. У передмові до виданого у 1930 р. другого тому «Соціології виховання» писав: «Усі чотири розділи соціології є необхідними для повного теоретичного розуміння виховних явищ; і навпаки, дослідження цих явищ забезпечує причини до всіх досліджень у соціології» [476, с. 2].

У кінці третьої декади XX ст., коли Знанецький опублікував згадану працю, педагогіка, на його думку, оперувала лише технічними знаннями. Запозичувала теорію таких наук, як психологія, біологія, історія, соціологія, а також теорія знання. Поля їхньої теоретичної рефлексії не перетиналися з часто вужчою сферою педагогічної практики. Насправді з технічного знання, – доводив науковець, може впливати прикладна наука, що була б на межі знання технічного та знання теоретичного, але у випадку сучасної педагогіки ту роль посередника виконували гігієна дитини зі шкільною гігієною і педагогічна соціологія. Знанецький писав: залежність педагогічно-філософської рефлексії над вихованням від практичних завдань не дозволяє їй піднятися понад рівень технічного знання до теоретичної науки, є перешкодою не лише до розуміння суспільної функції виховання, але й більшому ступені до об'єктивного, теоретичного дослідження самого виховного процесу [476, с. 77].

Станіслав Ковальський, який певним чином має стосунок до теорії свого вчителя Флоріана Знанецького, у книжці «Соціологія виховання» підтримує погляд, що виховання завжди було предметом зацікавлення соціології. Визнає, однак, що педагогіка, будучи автономною наукою, загалом займається вихованням.

Ковальський вважав, що важливим є встановлення реляції і зв'язків між педагогікою і соціологією виховання, що, своєю чергою, залежить від розуміння автономності педагогіки. Вимагав налагодження оптимальної співпраці між педагогами і соціологами. Помітив, що педагоги піднімають у своїй дослідницькій праці суспільну проблематику і роблять це різними способами, більшою чи меншою мірою звертаючись до доробку соціології чи незалежно від нього. Крім того, – писав, – виникає потреба вказати їм на суспільний характер виховного процесу, а також своєрідного соціологічного аспекту різних галузей і напрямів педагогіки [257, с. 14].

Очевидно, що Ковальський не трактував педагогіку як галузь технічну. Вважав, що вона може розвиватися і здобувати визнання з приводу пошукуваних ефектів остільки, оскільки отримує теоретичну основу, своєрідне світло до пояснення дороги, які дають соціологічні студії і дослідження. У книжках «Соціологія виховання в нарисах» і «Школа в середовищі» [256; 257], а також в інших працях сам пробував окреслити таку основу. Цю справу продовжили й інші автори. До педагогіки, яка в міжвоєнний період використовувала досягнення соціології, почали щоразу активніше входити теоретичні концепції і методи соціологічних досліджень. Зрозуміло, природними переказувачами такого соціологічного погляду на процеси виховання в педагогіці стали ті соціологи, які почали систематично займатися педагогічною проблематикою, особливо суспільною педагогікою. Однак подібно як це відбувалося на стику психології і педагогіки, щоразу частіше на перший план виходило протилежне явище: саме педагоги почали опановувати знання і професійні

вміння сусідньої дисципліни, вносячи до педагогіки характерний для соціології спосіб мислення, культуру наукового дискурсу, знання, що ґрунтуються на солідно опрацьованих теоріях, та методологічних основах. У такий спосіб постала і розвивалася соціологічна педагогіка. Вона не є типовою соціологією, але й від типової педагогіки відрізняється силою більш чи менш ціннісних інспірацій і соціологічних запозичень.

Існує однак точка зору, що цей соціологічний напрям у педагогіці досить слабо проникав до теорії виховання, в якій, як могло б видатися, впливи значно більш зрілої науково соціології виховання мали віддзеркалюватися найшвидше, даючи майже негайні результати. Першопричиною такої ситуації була, мабуть, блокада розвитку наукової педагогіки у сталінські часи, коли теорія виховання стала галуззю наскрізь ідеологічною. Її насичено псевдонауковими концепціями суспільного розвитку, що ґрунтувалися на посередній вартості радянської літератури. Домінувала у ній, наприклад, ідея колективізму, що нищила ідею добре зрозумілої солідарності, самоврядності і суспільного виховання, не говорилося вже про індивідуалізм, трактований як основа і прояв капіталістичного стилю життя і буржуазної кар'єри. Пропагувався інтернаціоналізм, під яким зародилося гасло «імпорту революції», зменшено і спотворено значення національних й релігійних проблем. Ідея класової боротьби служила для підтримки силових структур, в т.ч. й служби безпеки, що боролася проти всіх, хто «мислив інакше». Знищено регіональні і місцеві традиції, оригінальні суспільні, адміністративні і освітні рішення, ініціативу людей. Схвалювалася уніфікація, що супроводжувалася песимістичними настроями і апатією значної частини суспільства.

Соціологія була вилучена з навчальних планів університетів, а марксистська теорія суспільного розвитку, що її замінила, ставала синонімом доктринерства і догматизму, творення на вигляд наукових

інтерпретацій як прямого прикриття для імперіалістичної політики табору, що ніби боровся за спокій, свободу народів і визволення людини.

Навіть після перелому, що настав у 1956 р., коли у Польщі певною мірою було розширено громадянські свободи і в університетських програмах знову з'явилася соціологія, а в педагогіці можна було користуватися підручниками польських авторів, а не перекладених з російської, не було клімату, сприятливого для проведення соціологічних досліджень. У частині теоретичної праці соціологи зверталися до доробку польських вчених міжвоєнного періоду або до західної літератури. І в одному, і в іншому випадку це вважалося проявом антисоціалістичних тенденцій. Авторів звинувачено в пропаганді західної ідеології й наявних там буржуазних поглядів, зокрема просіоністських чи інших.

У цих умовах соціологічний напрям, що проник до педагогіки і соціологізував спосіб творення науки, мусив мати політичне забарвлення. Навіть коли соціологія була нейтральною, урядовці трактували її як таку, що пропагує опозиційні дії. Навіть невеликі статті, повідомлення з досліджень викликали алергічну реакцію влади, що виражалася у службових розслідуваннях, гамуванні наукових перспективних програм, усуненні некорисних думок. Досить часто соціально-педагогічні діагнози оголювали темну і сумну дійсність, що суперечило інтенсивній пропаганді успіху. Це був радше виняток від вигідного для влади трактування педагогіки, в якій переважали нормативні міркування. В обширних «працях» обговорювалося те, що має робити вчитель, а що родичі, якими є завдання школи, молодіжних організацій, армії і закладів праці. Крім цього, розростався напрям «двірцевої педагогіки», в якій сумнівної вартості автори творили товсті, переважно позбавлені вартості книжки, адресовані середовищам науковців, культурних діячів, вчителів, родичів. Вони мали на меті обґрунтування і пропагування різних починань політичної еліти. У таких умовах праці, творені на стику соціології і педагогіки, були великою

рідкістю і виходили дуже малими накладками, і не були доступними студентам, які здобували педагогічну і вчительську кваліфікацію. Нерідко такі праці мали опозиційний характер, коли діагноз, що вказував на дійсний стан освіти і реальні проблеми педагогіки, були проголошені сучасною політичною опозицією, а висновки і пропозиції змін використані для створення опозиційних суспільно-освітніх програм [341].

Проникнення у педагогіку соціологічної течії, як і користування досягненнями психології і філософії, надавало їй нових теоретичних і методологічних імпульсів, даючи можливість створити якісно нові стандарти. У період домінування тоталітарних комуністичних систем рівень більшості педагогічних досліджень з означеної проблематики був непереконливим. Як оцінював Збігнєв Квецінський на Першому З'їзді Польського Педагогічного Товариства, польська педагогіка значною мірою пристосувалася до обов'язкових коливань панівної політичної системи, то відкриваючи, то закриваючи її. Як результат – перестала звертати увагу на основні теоретичні, аксіологічні, методологічні питання і здійснила самоліквідацію академічного парадигмального дискурсу, концентруючись на вузько інструментальних методичних завданнях, стаючи елементом неусвідомленої практики, додамо, шизофренічно розірваної поміж тим, що публічне і приносить користь, й особисте, що визначає сенс і поведінку особистості, практики, що не дає жодної надії, а змушує до виживання як єдиної мети життя [270].

Не всі субдисципліни педагогіки подібною мірою користали з теоретичних і методологічних соціологічних інспірацій. Якщо за репрезентативні для соціологічної педагогіки визнати ті наукові праці, автори яких дотримувалися об'єктивного підходу, то найбільш суттєвими з них слід назвати ті, що позиціонуються й належать до напрямів: теорія школи і системи освіти, освітня політика, а також певною мірою педагогіка культури, соціальна педагогіка, порівняльна педагогіка і теорія виховання.

Як справедливо констатує польський науковець А. Пшецлавська, предметом соціальної педагогіки є проблема конструювання такого виховного середовища, яке б сприяло розвитку особистості, а також формуванню методів, виховних дій, які цьому повинні допомагати [340]. З огляду на предмет нашого дослідження, ми цілком погоджуємося із цим твердженням автора, адже від того, яким буде виховне середовище значною мірою залежатиме і діагностика проблеми соціальної нерівності дітей з малозабезпечених родин в освітній установі і відповідно – шлях для її розв'язання.

Для нашого дослідження досить суттєвою є теза В. Тейса, який, говорячи про предмет соціальної педагогіки, звертає увагу на те, що вона займається теорією й практикою розвивального виховного середовища [444, с. 9].

Сучасна педагогіка (за Є. Нікіторовічем) виступає галуззю знань, що формує умови, способи допомоги для досягнення «стану нормальності», у розв'язанні проблеми соціальної нерівності [318, с. 103]. А.Пшецлавська також зосереджує увагу на аналізі діяльності вибраних груп та середовищ, які в локальному просторі допомагають дітям у важкій життєвій ситуації.

Польський дослідник С. Кавуля визначає її як зосередження на проблематиці виховних процесів, зумовлених середовищем та на аналізі умов та чинників, які допомагають задовольнити потреби людини, які пов'язані з розвитком груп людей на різних етапах життя та в різноманітних ситуаціях. Цей аспект теж буде нами аналізуватися в наступних розділах цього дослідження. Подібно роль середовища визначає й Е. Тремпель. Він вважає, що її зумовлює проблематика виховних обумовленостей середовищ та умов, що дозволяють реалізувати потреби розвитку особистості та груп на окремих етапах розвитку [449, с. 11 – 12].

Інший дослідник А. Радзієвич, звертає увагу на наявні у соціальній педагогіці теорії виховної діяльності у середовищі з особливими умовами життя [347, с. 22], що теж вимагає профілактики цього явища.

Багато дослідників відзначають послаблення дії виховних середовищ: родини, школи, загострення всіляких форм патології життя в цих середовищах. Як зауважує Д. Урбаняк-Зайонц, цей стан можна діагностувати як природну хворобу сучасності, до якої належить і бідність, що має в Польщі дитяче обличчя.

Соціологічні дослідження, аналітичні доповіді підтверджують цю тезу, яка була сформульована польськими науковцями кільканадцять років тому. Однак І. Вуйціцька [469], документуючи докладно цей факт, вказала на відсутність протидії бідності серед польських дітей.

Е. Гурніковська-Зволяк акцентує увагу на дослідженнях, зосереджених на:

- дитині/людині – як на суб'єкті дослідження, з перспективи забезпечення її всебічного розвитку;
- середовищі – як одному з основних чинників, що визначають розвиток дитини/людини;
- суспільних діях – як засобі формування, конструювання, модернізації та зміни середовища. Дитині/людині – як на суб'єкті дослідження, з перспективи забезпечення її правильного розвитку;
- середовищі – як одному з основних чинників, що визначають розвиток дитини/людини;
- суспільних діях – як засобі формування, конструювання, модернізації та перетворення середовища [208, с. 34 – 41].

У нашому дослідженні дитина є суб'єктом розв'язання складної для суспільства проблеми, а не тільки об'єктом. Адже саме вона буде основним наратором й учасником, свідком переживання соціальної нерівності, пов'язаної з бідністю в окресленому часі і просторі.

Критичний аналіз досліджень, які проводилися на міждисциплінарному рівні (соціологія, психологія, педагогіка) як у польському, так і в міжнародному науковому середовищі дає нам змогу окреслити основні причини виникнення проблеми бідності, показати шляхи її розв'язання, що пропонуються, а також представити власну концепцію подолання цієї проблеми не тільки в Польщі але і в інших країнах, де існують подібні явища.

1.2. Характеристика базових понять дослідження

Кожне наукове дослідження, у тому числі й педагогічне, здійснюється, базуючись на окремих категоріях, що становлять його основу. Відтак уважаємо, що без їхнього аналізу, втрачається цілісність та глибина будь-якого наукового пошуку, а тому проаналізуємо базові категорії нашого дослідження.

Нерівність – це соціальна характеристика певного суспільного стану індивідів, окремих верств населення, яка відображає їх громадянський статус, політичні й юридичні права, ставлення до засобів виробництва та його результатів. Нерівність за своїм змістом протилежна рівності й опосередковано має вплив на такі поняття етичної науки, як добро і зло, благо, відповідальність, гідність і честь та інші [72, с. 14].

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» подає таке тлумачення лексеми «нерівність» – становище, коли не всі мають однакові рівні права [17, с. 777]. «Соціальний – пов'язаний із життям і стосунками людей у суспільстві; суспільний» [13, с. 503].

Отже, *соціальна нерівність* – це становище, коли не всі мають однакові рівні права у суспільстві.

З точки зору розв'язання проблем розвитку людини форми соціальної нерівності класифікують так:

- класова – диференціація на класи, прошарки і групи залежно від соціального статусу, рівня доходу, освіти тощо;
- політична – відсутність рівної можливості впливу на прийняття політичних рішень на рівні безпосередніх учасників політичного процесу;
- економічна – диференціація за рівнем матеріального забезпечення, доходів і їх суспільного розподілу, задоволення потреб;
- гендерна – нерівність у гарантуванні і реалізації основних прав і свобод людини залежно від статі;
- освітня – посилення соціально-диференціюючих функцій інституту освіти, відсутність рівного доступу до освіти внаслідок фізичної та економічної недоступності;
- екологічна – відсутність гарантій захисту від загроз екологічного забруднення, екологічних катастроф тощо;
- нерівність у доступності до сфери охорони здоров'я – відсутність захищеності від ризиків захворюваності, нерівність у доступності ефективного медичного обслуговування тощо;
- культурна – нерівність захисту культурного розвитку від деструктивних тенденцій;
- інформаційна – заангажованість ЗМІ, відсутність об'єктивних каналів передачі інформації, нерівність доступу до інформації.

Розглянемо детальніше окремі з форм соціальної нерівності.

Класова нерівність. Соціальна нерівність є основою класового розшарування суспільства. Традиційно мова йде про формування вищого, середнього і нижчого класів. Між вищими і нижчими прошарками суспільства відчувається антагонізм.

Політична нерівність. Соціальна нерівність відтворюється також у політичному житті, адже можливості доступу до влади у різних людей

неоднакові. Характерною особливістю політичної нерівності є усунення більшості громадян від процесу прийняття політичних рішень та відсутність їхнього ефективного впливу на політичне життя країни. Формами прояву політичної нерівності є можливість/неможливість політичного впливу, близькості/віддаленості до центрів влади, наявності/відсутності фінансових ресурсів впливу на політику, прямого чи опосередкованого маніпулювання ЗМІ, підкупу державних чиновників, суддів, депутатів; можливості/відсутності можливості формування напівлегальних чи нелегальних силових угруповань, які використовують як важелі тиску на громадян і політичні інститути тощо. Очевидно, що у вигіднішому становищі опиняться ті, хто має більші фінансові доходи.

Майнова нерівність – це насамперед нерівність за розміром доходів, що може бути спричиненою зростанням цін на товари й послуги при відсутності механізмів захисту доходів від інфляції, тривалими затримки виплати зарплати, підвищенням рівня реального безробіття. Майнова нерівність може по-різному впливати на розвиток суспільства. З одного боку, незаможні громадяни можуть прагнути поліпшити власне становище, тим самим сприяючи економічному розвитку суспільства. Проте з іншого, важливими є способи досягнення цієї мети. Якщо вони нелегітимні, це може спричинити зростання злочинності та корупції.

Гендерна нерівність зумовлена зміною і розширенням соціальних ролей чоловіка і жінки в сучасному суспільстві. У сучасних суспільствах частіше порушується питання нерівного соціального становища жінки. Гендерна нерівність викликається насамперед економічною залежністю жінок від чоловіків і порушує проблему забезпечення їм широкого доступу до активної діяльності у всіх сферах суспільного життя. До причин, що сприяють поширенню гендерної соціальної нерівності, належать неоднакова соціальна оцінка чоловічої і жіночої праці; патріархальні погляди у суспільстві, обмеження участі жінок у політичному житті тощо, а її

формами сьогодні є нерівність: у сфері зайнятості, професійної діяльності; у розподілі праці і її оплаті; у реалізації прав і свобод; участі у владі, політиці, громадській діяльності тощо.

Зупинимось детальніше на характеристиках *освітньої нерівності*.

Механізми селекції, вписані в систему освіти і продиктовані обмеженнями структурного характеру, можуть спричиняти виключення певних груп чи категорій дітей та молоді.

Сучасна освіта в умовах соціальної нерівності диференціюється на елітарну, а також освіту підвищеного, середнього і низького рівнів.

Чинниками, що формують освітню нерівність в українському соціумі, визначено такі:

- соціально-економічна нерівність населення за рівнем доходів;
- соціальне походження або соціальний стан родини (учня, студента);
- склад і структура родини (учня, студента);
- обсяг культурного капіталу;
- аскриптивні характеристики (здоров'я дитини, стать і вік учня, розвиток мовлення тощо);
- ціннісне ставлення батьків до навчання своїх дітей;
- ситуація в освітній системі (регіональні і територіальні розбіжності в системі освіти, комерціалізація освіти і соціально-економічна селекція);
- вибір навчального закладу (батьками учня, родиною, особисто абітурієнтом чи студентом);
- відбір до навчальних закладів (шкіл, ВНЗ);
- реалізація певних парадигм освіти (традиційно-консервативної, інноваційної, особистісно орієнтованої та ін.);

Детально ця проблематика досліджується у польській науковій думці.

Питання суспільної селекції в освіті в польській науковій думці були актуальними впродовж усього XX ст. Ще в 30-х рр. XX ст. Я.С. Бистронь

писав, що на таку селекцію впливає велика кількість чинників, головню суспільних. До них відніс:

- організацію праці шкіл, зокрема, їх суспільна і територіальна доступність, пов'язана з матеріальними умовами родин учнів;
- расові, релігійні, політичні і демографічні ознаки;
- престиж науки, школи і освіти у суспільстві;
- захоплення учня навчанням, головню в певному напрямі;
- пристосування чи неадаптованість учня до середовища;
- гігієнічні та умови здоров'я родини учня;
- залучення частини дітей та молоді до праці заради заробляння грошей;
- суспільне походження учня;
- міграція людей [142, с. 57; 143, с. 11].

Ґрунтовно проблематику нерівності в освіті і причини, які її викликають, проаналізував С. Рихлінський. Зокрема, умовами, які її викликають, називав: систему протекції, майновий статус і високі доходи родичів, а також політичні, суспільні чи правничі привілеї. Саме вони творять певні життєві шанси для дітей і молоді з упривілейованих класів. Селекційними чинниками також уважав: бюрократичну систему урядування, освітній устрій, а особливо низький організаційний рівень початкових шкіл в селах тощо [358].

Вплив негативних зовнішніх умов на розвиток дітей із бідних сімей вивчала Х. Радлівська. До проблематики досліджень вченої належать: умови виховання дітей в сільській та міській місцевостях; умови реалізації шкільного обов'язку; побутові умови і рівень розвитку дітей у різних вікових групах; вплив професійної праці батьків на формування знань про працю тощо.

Учена писала: усі дослідження, які здійснює школа, мають бути звернені насамперед на викриття зла, яке може трапитися, однак це не

означає, що варто забувати про найістотніші справи і найглибші причини дитячих нещасть. Треба їх пізнати, відважно спостерігаючи суспільне життя і намагаючись шукати напрям розвитку, сили, що будують майбутнє [344, с. 95 – 96].

Співробітники Х. Радлівської, з якими вона вивчала шкільну успішність і неуспішність, А. Карвовський і Р. Рудзівська, стверджували, що причинами неуспішності є такі умови:

а) суб'єктивні: поганий стан здоров'я, хвороби, відсутність здібностей, нестача мотивації до навчання, вади мовлення, низький рівень інтелекту або інтелектуальний недорозвиток, надто молодий вік тощо;

б) об'єктивні: погані побутові умови, конфліктні сімейні стосунки, погана сімейна атмосфера, низький рівень освіти батьків, а особливо їх анальфabetизм (неосвіченість) [374, с. 41 – 70, 147 – 157].

У післявоєнний період з'явилися праці С. Ковальського, Я. Щепанського, З. Квецінського та ін., присвячені проблематиці нерівності освітніх можливостей.

Вказуючи на чинники шкільної селекції, С. Ковальський писав, що селекційні функції виховання визначаються суспільним ладом, насамперед його стратифікаційною системою та шкільним устроєм. До інших чинників шкільної селекції належать:

– природні характеристики території, її місце в суспільно-географічному просторі (ізолюваність, або наближеність промислових центрів чи великих міст);

– стан комунікації, рівень розвитку техніки, суспільна структура (система груп і суспільних прошарків) [256, с. 187].

У праці «Селекційні функції виховання на межі завершення основної і середньої школи» науковець надав більш ґрунтовну характеристику чинників освітньої нерівності, віднісши до них:

а) суспільно-просторові – суспільно-економічна структура, стан шкільництва, динаміка змін окремих середовищ, а також просторове становище локальної суспільності з точки зору доступності школи, розшарування локальної суспільності тощо;

б) соціопсихічні – рівень запитів батьків і дітей з різних суспільних прошарків і територіальних середовищ, залежність між очікуваннями і шкільними успіхами дітей [255].

Я. Щепанський виділив п'ять груп комплексів чинників, що спричиняють селекційні процеси в школі:

1) комплекс чинників, спричинених прагненнями держави та її інституцій, спрямованих на планування процесів освіти і керівництва ними відповідно до чинної концепції освіти;

2) прагнення молоді, її стиль життя, уявлення про професійну кар'єру, цілі та життєві ідеали, уявлення про можливості вибору нею життєвої дороги, традицій і систем вартостей суспільних класів та професійних груп;

3) комплекс чинників, що діють у локальних громадах, наприклад, у сільських громадах, що впливають на локальні ідеали стилю життя, погляди і переконання, критерії цінності і престижу, уявлення про кар'єру. До цієї групи автор відніс також прагнення родин, що мають великий вплив на шкільні успіхи дитини, особливо на початкових щаблях навчання;

4) чинники, що впливають на формування відносин у шкільних класах як суспільних групах, у товариських і приятельських колах, у молодіжних організаціях, вплив учителів тощо;

5) чинники, що формують характер особистості: особисті риси учнів, їхні прагнення і уявлення, здібності і зацікавлення тощо.

Усі ці комплекси завжди взаємодіють, модифікуються та взаємодоповнюються [387, с. 37 – 38].

Власну класифікацію чинників шкільної селекції подав

З. Квецінський, виділивши такі групи причин:

- економічно-суспільні;
- суспільно-педагогічні;
- суспільно-культурні;
- біопсихічні [273].

Уже за кілька років автор доопрацював подану класифікацію і подав її у дещо іншому вигляді, виділивши чинники:

- педагогічно-освітні;
- просторові;
- економічні;
- культурні;
- біопсихічні [271, с. 5].

У категоріях бар'єрів розглядав ознаки нерівності освітніх шансів М. Козакевич. До них вчений відносив бар'єри:

- а) економічні, до яких належить вартість навчання, яку беруть на себе батьки і держава;
- б) демографічні, спричинені демографічною ситуацією;
- в) просторові і регіональні, що охоплюють просторову віддаленість школи, стан комунікації на цих теренах, регіональні відмінності держави, нерівномірне розміщення шкіл тощо;
- г) психологічні, що мають суб'єктивний характер, наприклад, низький рівень соціальних запитів, переконання про власну відсутність здібностей, низький рівень інтелекту (затримка психічного розвитку, відсутність інтелектуальних, вербальних здібностей, характерні вади, що ускладнюють навчання);
- д) ідеологічні, спричинені невластивим ідеологічним ставленням людей до навчання та професійної кар'єри;

е) культурні (культурні взірці родинного і суспільного життя, а також інтерперсональна комунікація);

є) освітні, неоднорідність шкільної системи, спричинена, наприклад, неоднаковим рівнем навчання у школах того ж самого типу;

ж) статеві [258].

Аналіз нерівності в доступі до освіти здійснюється у межах екстерналістських та інтерналістських концепцій.

У світлі екстерналістських концепцій причина нерівності в системі освіти полягає в тому, що певні типи сімей нездатні підготувати дітей до повноцінного навчання у школі. Репрезентанти тієї концепції вирізняють такі чинники, що провокують нерівність в освіті:

- генетичні відмінності груп з огляду на рівень інтелекту чи пізнавальних здібностей;

- матеріальна депривація;

- культурна депривація;

- суспільні різниці, що стосуються суспільних аспірацій і мотивації до навчання;

- диспропорції, що стосуються культурного капіталу.

В інтерналістичних концепціях причини суспільної нерівності вбачаються у самій школі. Мова йде про:

- властивості системи освіти, що можуть бути відповідальні за зміцнення класових та інших поділів;

- фіксація через офіційну програму навчання суспільних упереджень;

- неявна передача поглядів шляхом прихованої програми навчання;

- нехтування школою культурних відмінностей [306, с. 330].

80-ті – початок 90-х рр. XX ст. ознаменувалися низкою важливих експериментальних досліджень, які надали можливість науковцям задокументувати масштаби суспільної нерівності в польській освіті.

Зокрема, Б.М. Зих довела істотний вплив суспільного статусу родинного середовища, культурного і освітнього рівня батьків, а також освітніх і професійних запитів молоді на шанс здобути більш якісну освіту [479].

Натомість М. Василевська довела, що автоселекція на етапі завершення основної школи та переходу до шкіл вищого рівня відіграє більшу роль, аніж вступні екзамени [464, с. 132].

Період III Речі Посполитої характеризується збереженням уваги до проблем нерівності в освіті. Праці цього періоду торкалися здебільшого територіальних чи локальних ознак селекції в освіті (Р. Борович, І. Оцеткевич та ін.); історії означеної проблеми у науковій думці (Й. Шиманський); експериментальних досліджень у цьому напрямі (Р. Долата); теоретико-методологічних основ дослідження проблеми нерівності в освіті (Р. Борович, З. Квецінський, Т. Францков'як та ін.). Виділяються також порівняльні дослідження з проблем освітньої нерівності у різних країнах світу (М. Цилковська-Новак).

Коли люди розташовуються у суспільстві ієрархічно, в певному вимірі нерівності, соціальні відмінності стають соціальною стратифікацією.

Стратифікація (від лат. *stratum* – настил, шар і ...*фікація*) – це поділ суспільства на страти (верстви), що виділяються на основі однієї чи кількох ознак (економічних, національних, расових, психологічних тощо) [91, с. 551].

Члени того чи іншого прошарку зазвичай мають подібні життєві шанси чи життєві стилі і можуть виявляти усвідомлення загальної ідентичності, цим ще більше відрізняючись від інших прошарків. Усі великі суспільні об'єднання є стратифікованими. Системи стратифікації можуть базуватися на різних соціальних характеристиках, таких як соціальний клас, раса, гендер, походження чи вік. Сучасні суспільства надають більше значення економічним характеристикам, тоді як традиційні

суспільства базувалися на статусних характеристиках. Однак усі суспільства поєднують у собі і те, й інше [6, с. 270].

З педагогічної точки зору соціальна стратифікація позначає розшарування сімей на основі нерівного доступу до суспільних благ, при якому учні опиняються в нерівнозначних умовах для фізичного та особистісного розвитку на вікових етапах, що є сензитивними для формування морального здоров'я і соціально значущих особистісних якостей. Соціальна стратифікація є невід'ємним явищем всіх сфер життєдіяльності суспільства, у т.ч. й сфери освіти. Визначаючи положення суб'єктів освітнього простору в системі соціального розшарування, вона виступає атрибутом освітнього простору. Соціальна стратифікація виступає також детермінантою педагогічного процесу, зумовлюючи зміни в його цільовому (диференціація освітніх інтересів і потреб, трансформація і прагматизація цілей), змістовому (диференціація змісту), організаційно-діяльнісному (диференціація умов і засобів навчання і виховання, підходів і ставлення педагогів до учнів з різних соціальних прошарків) і результативному (диференціація результатів навчання і виховання) компонентах [11, с. 65].

До стратифікаційних ризиків, що опосередковано впливають на сферу освіти, належать: занурення у культуру бідності і формування психології бідності; втрату віри в майбутнє; закріплення непродуктивних стратегій економічної поведінки; консервацію соціальної відсталості окремих прошарків населення внаслідок невдачі певної економічної чи управлінської інновації в освіті; заглиблення у «воронку деривації», ускладнення доступу до важливих для розвитку ресурсів; недоступність освітніх закладів, що реалізують освітній процес на високому рівні; загрозу маргіналізації внаслідок отримання неякісної освіти; соціальна інклюзія, ізоляція, обмеження соціальних контактів бідних сімей внаслідок комплексу неповноцінності з приводу бідності; неможливість розвивати здібності,

використовувати можливості системи позашкільної освіти; селективний підхід до прийому учнів до освітніх закладів; вихолощення змістової частини освіти в непрестижних освітніх закладах; внутрішньошкільна диференціація на навчальні потоки на основі досягнутих шкільних успіхів, фактично зумовлених соціальним становищем і матеріальним достатком батьків [11, с. 128].

Основним виразником соціальної нерівності суспільства є існування *таких соціальних феноменів, як багатство і бідність*.

Багатство, згідно з тлумачним словником, – це:

- 1) велике майно, цінності, гроші;
- 2) сукупність матеріальних цінностей [17, с. 54].

Натомість бідність – матеріальна незабезпеченість, нестатки, брак засобів для існування; убогість [17, с. 79].

Ризик опинитися в умовах бідності пов'язується із втратою здоров'я, низьким рівнем кваліфікації, що веде до витіснення з ринку праці, структурою сім'ї (наприклад, багатодітні, неповні сім'ї), індивідуальними особливостями людини, пов'язаними зі способом життя, ціннісними орієнтаціями тощо.

Науковці проводять межу між відносною та абсолютною бідністю. Абсолютна бідність має місце тоді, коли люди не володіють достатніми ресурсами для підтримки мінімуму фізичного здоров'я і працездатності. Виділяються три ступені абсолютної бідності (за Л. Гордоном):

– злиденність – найвищий ступінь бідності; стан, який не дозволяє індивідові забезпечити навіть фізіологічні потреби (недоїдання чи голод). Це означає, що дохід осіб, для яких характерний цей стан, є нижчим від фізіологічного мінімуму;

– нужденність – середній рівень бідності, який охоплює ту частину населення, яка може задовольнити лише найпростіші фізіологічні потреби.

При цьому соціальні потреби залишаються незадоволеними. Дохід осіб при цьому є вищим за фізіологічний, проте нижчий за прожитковий мінімум;

– незабезпеченість – низький рівень бідності, який характеризується задоволенням на низькому рівні основних фізіологічних та соціальних потреб. Цей рівень бідності пов'язаний з доходом, вищим за прожитковий мінімум, і досягає до двох прожиткових мінімумів [31, с. 258; 6, с. 34].

Відносна бідність характеризується нездатністю забезпечити гідний рівень життя. Вона виявляється у процесі порівняння індивідом власних можливостей із можливостями інших членів суспільства. Відносно бідними вважають тих, хто хоча й живе у певному матеріальному достатку, та все ж відчуває обмеження в політичній, соціальній, культурній сферах, брак вільного часу і можливостей для відпочинку [31, с. 264 – 266].

Відносна бідність визначається загальним рівнем життя у різних суспільствах, і більшою мірою базується на культурному визначенні, а не на абсолютному рівні деривації. При відносному визначенні бідності посиленням на життєві умови більшої частини населення її рівень варіюється від суспільства до суспільства і від одного історичного періоду до іншого [6, с. 34].

Розрізняють також бідність матеріальну та ментальну. В кожному з цих типів вирізняють ступінь великої та середньої бідності. Матеріальну убогість поділяють також на бідність навмисну і ненавмисну.

Ненавмисна бідність провокується різними умовами, незалежними від особи. Вона викликає спротив та спонукає до подолання непередбачуваних, але реальних труднощів. Прагнення до подолання бідності полягає у забезпеченні компенсації за отримані страждання, пов'язані з бідністю, або ж у боротьбі з комплексом неповноцінності. Ненавмисна бідність мобілізує всі розумові та фізичні сили до подолання цього стану. Така активність стає джерелом зростання ініціативи, приводить до пізнання цінності часу, вчить ощадності, пришвидшує психічне дозрівання.

Натомість небезпекою цього виду бідності є те, що кожен крок до подолання стану бідності сприяє зростанню потреб, що може сформувати захланність.

Навмисна бідність полягає у свідомому обмеженні потреб. При цьому немає жодного спротиву перед бідністю, навпаки вона визнається позитивом. У навмисній бідності немає прагнення до компенсації за отримані страждання або ж боротьби з комплексом неповноцінності, оскільки такий стан спричиняє здобутий досвід і припущення, що прагнення до підвищення суспільного статусу робить людину рабом грошей. Спостерігається тут існування інших цінностей, значно важливіших, ніж цінності матеріальні: наприклад, знання, особистісний розвиток тощо. Навмисна бідність виникає з розумного пристосування до життєвої ситуації, сприяє розвитку особистості у всіх сферах.

Проаналізувавши характерні риси різних видів бідності, Х. Дучмал-Пацовська прийшла до таких висновків:

1. Головним ворогом у ситуації навмисної чи ненавмисної бідності є невміння контролювати потреби, що тягне за собою нездатність планування дій, небажання долати труднощі, концентрацію на власній особі.

2. Важливим ворогом є відсутність праці з розширенням власних можливостей, власного розвитку.

3. У ненавмисній бідності істотною загрозою є брак мотивації до праці, а в навмисній – невміння боротися з небажанням працювати.

4. У ненавмисній бідності великою загрозою є втрата сенсу життя і дій.

5. Зростання матеріального багатства спричиняє засліплення грошима, які стають богом.

6. Зростання матеріального багатства призводить до неприродного споживацтва. Особа залишається на рівні забезпечення тваринних потреб.

7. Умовою боротьби з ненавмисною бідністю з метою її подолання є інтелектуальний та емоційний недорозвиток, втрата самого себе. Немає цього в навмисній бідності, оскільки тут немає надміру потреб і час використовується раціонально.

8. У процесі подолання ненавмисної бідності неможливо уникнути конфліктів через збільшення потреб, зростання амбіцій тощо.

9. У ненавмисній бідності велику роль відіграє комплекс неповноцінності.

10. Ненавмисна бідність ускладнює інтеграцію.

11. Навмисна бідність не лише інтегрує, але й створює умови для розвитку і спокійного існування [170, с. 77 – 84].

Відтак варто розуміти, що нерівність та бідність поняття хоч і взаємопов'язані, та різняться на концептуальному рівні. Наприклад, не всі бідні, що занепокоєні таким станом речей, відчують нерівність. Убогість може бути й в умовах рівності (у випадку бідних країн, в яких не відчувається відчутного розшарування), у той час як поглиблення нерівності може свідчити про перехід від убогості до заможності.

Особи, що належать до категорії бідних, часто відчують суспільне виключення чи ексклюзію. Вирізняють три типи дефініції цього поняття: аналітичну, робочу та офіційну.

Відповідно до аналітичної дефініції, суспільне виключення – це наслідок впливу соціальних порушень, завдяки якому індивід або соціальна група не повною мірою може брати участь у соціальному, економічному або політичному житті.

Прикладом робочої дефініції може бути термін, уживаний до аналізу ситуації, яка операціоналізує такі категорії, як брак доступу до політичних і юридичних прав, особливо в контексті права на охорону здоров'я, освіти і матеріальне забезпечення, яке в цьому сенсі має характер дискримінації.

В офіційних документах суспільне виключення трактують як процес, за якого окремі особи усуваються на периферію суспільства, що ускладнює їхню участь у суспільному житті внаслідок бідності, нестачі основних компетенцій, або ж дискримінації тощо.

Термін «суспільне виключення» часто вживається як заміник терміна «суспільна маргіналізація» [314, с. 35 – 42].

Маргіналізація – це процес витіснення індивідів чи цілих соціальних груп за межі наявної суспільної структури в результаті соціальних чи інших трансформацій. Виділяють негативний і позитивний потенціали маргіналізації. Перший виражається у дестабілізації соціальної структури, наростанні соціальної напруги, витісненні населення на «соціальне дно» тощо. Позитивний потенціал маргіналізації виражається у: здатності до більш об'єктивної і незалежної оцінки, свободи від традиційних переконань, більш широкому та об'єктивному погляді на навколишню дійсність, а також здатності до його вільного вираження, меншому ступені відчуття страху бути покинутим, відкинутим соціальним оточенням [47, с. 162 – 164].

Причини маргіналізації індивідів і соціальних категорій криються насамперед у зміні аксіонормативного порядку, тих правил, які визначають їхнє місце у соціальному просторі.

За А. Котлярсько-Міхальською, вирізняють старі й нові причини маргіналізації. До перших причин належать: брак пристосування до правил суспільного співжиття, руйнування права, політичний нонконформізм, ухиляння від праці, злочинний спосіб життя, бродяжництво, свідоме руйнування моральних норм, маніфестування схильності до алкоголю, вульгарність у вихованні. До нових причин маргіналізації вчена відносить: бідність, брак відповідних умов життя, проживання в анклавах бідності, брак життєвої винахідливості, неможливість пластично реагувати на зміни,

моральний нонконформізм, вік, що унеможлиблює адаптацію до швидких змін, зовнішній вигляд, а також травматичний життєвий досвід [252, с. 77].

Н. Акопян слушно стверджує, що маргінальність – одна із провідних характеристик суспільства, що трансформується. Руйнування соціокультурних, ідеологічних, політичних та економічних основ життя, повне безвладдя, невизначеність і невідомість створюють сприятливий ґрунт для виникнення явища масової маргіналізації. Як стверджує авторка, це явище, хоча і меншою мірою, притаманне також стабільним суспільствам його проявам сприяють як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники. У постсоціалістичних перехідних суспільствах об'єктивними причинами (економічними, соціальними і духовно-ідейними) виникнення маргіналізації є: руйнування державницько-політичної системи, соціально-економічних структур, розрив соціальних зв'язків, соціальні та етнічні конфлікти, війни, еміграція, насильницьке переселення, імміграція, а також масове безробіття.

В умовах безробіття процес маргіналізації швидко охоплює всі сфери суспільства. Його особливістю є те, що маргінальні групи діють не на периферії соціальної діяльності, а всюди, охоплюючи всі сфери життя. У соціальній структурі посттоталітарного суспільства практично маргіналізуються всі соціальні групи, внаслідок чого нівелюються відмінності між маргінальним та не маргінальним [7, с. 154 – 155].

Здатність людини до функціонування великою мірою залежить від заможності чи убогості осіб, які її оточують [445, с. 52 – 53]. Тому доцільно також з'ясувати сутність понять «сім'я», «малозабезпечена сім'я». Відповідно до ст. 1 Закону України «Про державну допомогу малозабезпеченим сім'ям», сім'я – це особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки. При цьому малозабезпечена сім'я – сім'я, яка з поважних або незалежних від неї

причин має середньомісячний сукупний дохід нижчий від прожиткового мінімуму для сім'ї [39].

Російський педагог М. Галагузова [22, с. 172 – 173] так диференціює сім'ї:

– бідна сім'я з низьким соціально-економічним статусом. Вона має рівень доходів нижчий за прожитковий мінімум, якість житлових умов – нижчу за встановлені норми. Внаслідок чого така сім'я не може задовольнити потреби в їжі, одязі, платі за житло в повному обсязі;

– малозабезпечена сім'я з середнім соціально-економічним статусом. За рівнем матеріального благополуччя вона відповідає мінімальним соціальним нормам. Така сім'я здатна забезпечити базові потреби, але відчуває труднощі в задоволенні рекреаційних, освітніх та інших соціальних потреб;

– забезпечена сім'я з високим соціально-економічним статусом. За рівнем доходів і якістю життєвих умов вона в два і більше разів переважає показники соціальної норми. Це дозволяє її членам не лише задовольняти основні потреби, але й користуватися різними видами платних послуг.

У Польщі вживається термін «убога сім'я». Згідно зі статистичними даними, 26,8% убогих проживають у багатодітних сім'ях (четверо і більше дітей). Це означає, що понад 600 тис людей, які живуть в таких сім'ях, страждають від крайньої бідності. Ще одним чинником ризику є сільська сім'я. Натомість, що більше місто, то менша кількість убогих людей в ньому проживає [338].

Причинами поглиблення сімейної малозабезпеченості є:

- зростання соціального утримання;
- економічна криза;
- нагнітання соціальної та політичної напруги;
- міжжетнічні конфлікти;
- погіршення стану здоров'я населення [45, с. 36].

Сьогодні існує кілька основних форм державної допомоги малозабезпеченим сім'ям, зокрема:

- матеріальне забезпечення (трудові виплати, податкові, медичні пільги тощо);
- натуральна допомога (дитяче харчування, одяг, взуття тощо);
- соціальне обслуговування (юридична, соціально-психологічна, соціально-педагогічна допомога).

Уважаємо, що сьогодні має зрости роль освітнього чинника у подоланні негативних наслідків малозабезпеченості. Статистично доведено, що особи, які мають вищий рівень освіти, мають кращий шанс здобути життєвий успіх і вийти за межі бідності.

Недаремно освіта вважається рушієм прогресу сучасного світу. Саме тому сьогодні в педагогічній науці стикаємося з великою кількістю дефініцій цього поняття. Його розглядають як вплив на особистість, як взаємодію суб'єктів, як процес і результат самоосвіти, як систему освітніх інституцій тощо.

Так, М. Данилов та Б. Єсіпов переконані, що освіта – це оволодіння системою знань основ наук, умінь і навичок, формування наукового світогляду і розвиток пізнавальних сил та здібностей [28]. Як самоформування особи трактувала освіту І. Ремезова [81, с. 149].

Стикаємося ще й з такими визначеннями цього поняття:

- 1) обсяг систематизованих знань, вмінь, навичок, способів мислення, якими оволодів учень [78, с. 25];
- 2) система, процес і результат виховання, навчання і розвитку особистості [38, с. 184].

Польський педагог В. Оконь поняття «освіта» визначає так: це діяльність, що полягає у поширенні загального і професійного навчання та реалізації окреслених виховних цілей для забезпечення всебічного розвитку

особи, а також культурних зв'язків, які поєднують історичне минуле суспільства з його сучасністю [322].

Й. Щепанський виділив три складові поняття «освіта»:

– освіта є великим комплексом інституцій, закладів, організацій, матеріального оснащення, а також ідей та систем вартості, завданням яких є передача «освіченості», чи знань про світ, людей і цінності членам суспільства, насамперед дітям і молоді;

– освіта є набором різноманітних і складних дій, що повинні в межах інституцій і організацій переказувати членам суспільства окреслений зміст навчання і цінності;

– стан свідомості членів суспільства, засобів загальних знань громадян, що проявляється у їхній професійній праці, публічному житті, участі в культурі, політиці та економіці [388, с. 8].

Освіта – це єдність трьох взаємопов'язаних процесів. Перший – виховання, тобто засвоєння індивідом цінностей, прийнятих у суспільстві. Другий – процес навчання, тобто засвоєння знань, умінь і навичок, що дозволяють оволодівати вибраними індивідом цінностями. Третій – процес соціалізації, що передбачає засвоєння прав і обов'язків, пов'язаних з володінням цінностями. Соціальні норми при цьому засвоюються як свідомо, так і несвідомо. Цілісна сукупність соціальних норм формує і опосередковує соціальний характер членів даного суспільства [44, с. 70].

Принципово важливим вважаємо також розгляд сутності терміна «виховання», адже соціологічний підхід до його трактування має специфіку. Вплив суспільних чинників на становлення особистості не викликає жодних заперечень. Разом зі спадковістю середовище детермінує розвиток особистості, спонукаючи її до засвоєння соціальних правил, норм і цінностей.

Дитина народжується з певним соціальним статусом, залежно від країни проживання чи сім'ї. Це накладатиме своєрідний відбиток на її

виховання. Адже, залежно від статусу батьків, дитина буде прагнути до досягнення певних цілей і в кожному конкретному випадку вони будуть відрізнятися. Людина тоталітарного суспільства характеризуватиметься іншими рисами, аніж особа, яка виросла в демократичній державі. Дитина, що походить з багатой сім'ї ставитиме перед собою інші цілі, аніж та, що виросла в злиднях.

Проблема взаємодії індивіда і суспільства була актуальною ще за часів Платона, Аристотеля, Фоми Аквінського та ін. Вона й до сьогодні залишається актуальною. Проте період кінця XIX – початку XX ст. був надзвичайно плідним з точки зору розробки виховної проблематики із урахуванням впливу на цей процес суспільних вимог. У цьому напрямі працювали як педагоги, так і соціологи. Зокрема, надзвичайної ваги означеній проблематиці надавали педагоги-реформатори, що закликали педагогіку повернутися обличчям до дитини.

Так, у праці «Століття дитини» Е. Кей писала: кожна людина з добрим серцем поспішає охоронити дитину від небезпеки. Лікарі знають, що спустошення, викликані бактеріями, є дуже незначними у порівнянні з тими, що виникають внаслідок злиднів. Переобтяження працею матерів, пияцтво батьків, погані житлові умови, недостатнє харчування, спадкові захворювання, передчасна праця – усе це згодом відбивається на виснажених, кволих, покалічених тілах дітей, яких лікують від захворювань, але не можуть захистити від згубних життєвих умов, у яких вони народилися і виховувалися. З певністю можна стверджувати, що суспільство само собою творить звироднілих дітей, а потім, коли за допомогою кар на дорозі чеснот прагне загнати, вчиняє як тиран, що спочатку наказав позбавити людину очей, а потім бив її за те, що блудила й не могла знайти дорогу [240, с. 177].

Подібних поглядів дотримувався також З. Бернфельд, учений, що працював у галузі психоаналітичної педагогіки. Він уважав, що «існують

дві системи сил, які взаємодіють при організації виховання загалом: психологічні і соціальні». І якщо первісно превалювало значення психологічних чинників, то згодом на перший план вийшов чинник соціальний. «Здається, більше немає місця для дії психічної організації на організацію виховання. Воно наче цілком визначається економічно. Те, з якою вірогідністю (64 чи 9%) народжений сьогодні хлопчик, заледве привітавши цю землю, так і помре немовлям, визначається ситуацією його народження: народився він у «берлінському Веддінгу, пролетарському пеклі», чи в Тіргартені. Цей же факт є вирішальним у тому, чи переживе він ті дитячі конфлікти, які випадають на долю однієї, першої, другої, третьої дитини, чи ті, з якими має справу член родини з восьми чи дванадцяти осіб. І ми знаємо, що ці конфлікти чинять визначальний вплив на всі тонкощі формування характеру» [12, с. 112]. Відтак педагогічний чинник часто нездатний подолати у вихованні чинник соціально-економічний.

У педагогічній соціології чітко викристалізувалися погляди на виховання як процес становлення особистості.

Так, Ф. Знанецький уважав, що в усі часи, у всіх народів виховання полягає у певних діях, що здійснюються певними людьми з наміром викликати, пригальмувати чи модифікувати певні дії інших людей. Інакше кажучи, виховання є діяльністю, що прагне до здійснення впливу на людський прогрес. Усяка дія, предметом якої є людина, а наміром – вплив на прогрес людини чи викликання з її боку певної реакції, – це дія суспільна [477, с. 3].

Учений звертав увагу на соціалізаційне значення соціального середовища. Середовище, в його розумінні, це всі ті люди і соціальні групи, з якими впродовж усього життя особа стикається приватно чи публічно, безпосередньо чи опосередковано, короткочасно чи довготривало [477, с. 72]. Автор підкреслював, що кожна особа має інше

суспільне середовище з погляду на відмінні зовнішні умови, пов'язані з місцем народження і розвитку, а також з власними індивідуальними рисами. Був переконаний, що щоденні, спонтанні контакти осіб, які належать до суспільних груп, можуть мати випадковий, неефективний чи навіть небезпечний характер. Суспільні групи творять особливе виховне середовище, необхідне для підготовки кандидатів до участі в житті групи. Група домагається, аби усі, з ким особа стикається, діяли на неї у спосіб, який може дати бажані результати з погляду на її майбутню роль як члена, і стримувалися від вчинків, які могли б справити на нього небажаний суспільний вплив [477, с. 87].

Запрезентована Ф. Знанецьким соціологічна перспектива розуміння виховних фактів і процесів значно вплинула на теоретиків і практиків виховання у міжвоєнний період. Характеризуючи соціологічну концепцію виховання в «Енциклопедії виховання», В. Готтліб звертався не лише до праць Ф. Знанецького, але й до поглядів Е. Дюркгейма. Виховання у соціологічному значенні визначав подібно до Ф. Знанецького, як процес перетворення осіб на членів суспільної групи, оскільки це свідомий і керований процес.

Як писав В. Готтліб: виховання належить до засадничих суспільних явищ, дослідження яких є основним предметом соціології. З такого розуміння виховання випливало би, констатував далі, що наука про виховання, чи педагогіка, є лише частиною науки про суспільство, чи соціології. Автор помічав, однак, антиномії колективного та індивідуального виховання. Перше з них асимілює особу до суспільного життя, друге – вирізняє. У зв'язку з цим істотний вплив на розвиток педагогіки мала також психологія, але вчений стверджував, що суспільна функція і суспільна основа виховання стоять на першому плані нашої свідомості [207, с. 443].

Оскільки виховання є процесом, що стосується насамперед дітей і молоді, педагогічна соціологія, доводив В. Готтліб, повинна спиратися на пізнання їхнього розвитку, а також властивостей колективного життя. Крім того, має аналізувати різні середовища, в яких перебуває молоде покоління, з врахуванням їх виховних функцій. Важливим завданням педагогічної соціології називав соціологічний опис виховних інституцій, а особливо найважливіших з них, – сім'ї і школи. Педагогічна соціологія покликана аналізувати також структуру суспільства з точки зору його виховної функції, у т.ч. народу, церкви, професійних, спортивних груп та ін. Вчений також аналізував інші сфери зацікавлень педагогічної соціології, стверджуючи, що в ширшому вимірі ця дисципліна повинна втягувати на орбіту своїх зацікавлень пресу, театр, кіно і навіть такі суспільні явища, як війна, суспільний лад тощо.

Також Й. Галасінський у працях, написаних у міжвоєнний період, і після війни, зосереджував увагу на суспільному підґрунті виховних процесів.

Молодь формується і виховується, констатував в одній з перших повоєнних праць, не лише тим, що приймає на віру, і не лише тим, чого вчиться на майбутнє, але насамперед живучи й діючи в реальному середовищі, беручи участь у реалізації завдань свого народу [145, с. 5 – 25]. Найповніше думки про виховання виклав у праці «Суспільство і виховання», обґрунтувавши у ній елементи соціологічної теорії виховання. На думку, Й. Галасінського, сучасні суспільні групи щоразу більше формуються культурою, а не природою. Характеризують її специфічні ідеї, спільні уявлення. Конкуруючи між собою, групи намагаються передавати ці ідеї молодому поколінню.

Молодість, писав вчений, це не природний фізіологічний і гормональний стан, а елемент культури, суспільна інституція. Молодість, подібно як мудрість, стать і краса, є суспільним уявленням, суспільною

цінністю, які формуються по-різному, залежно від структури і культури суспільства [145, с. 39]. І далі: дослідження над спільним життям дітей і молоді щоразу більше увиразнюють соціологічну точку зору, за якою поведінка особи і її розвиток стають зрозумілими у властивому суспільно-культурному контексті [145, с. 42 – 43].

Проте педагогічний соціологізм мав не лише прихильників, але й критиків. Наприклад, С. Волошин, визнає: крайній соціологізм та середовищний детермінізм у педагогіці обмежує цілісність і ефективність свідомої виховної праці, призводить до фаталізму і педагогічного песимізму, а також до негативної ролі школи та виховання. Тим часом виховання не є процесом пасивної адаптації до наявних умов, які, зі свого боку, не є чимось сталим, а підлягають перманентним змінам. Середовище не лише впливає і формує людину (і не можна того впливу недооцінювати), але саме сформоване людьми, що його змінюють [480, с. 458].

Розвиток педагогіки детермінував усвідомлення багатовимірності виховних процесів. На цьому тлі народилися різні теорії і напрями виховання – як творені в Польщі, так і ті, що проникають з-за кордону. Перегляд таких теорій представив в одній зі своїх праць Б. Сліверський [436]. З'явилися навіть вимоги творення метатеорії виховання як однієї з субдисциплін педагогіки, яка повинна піддавати теоретичному аналізу різні роди педагогічних процесів, а також різні види систематичних педагогік, педагогічних течій і напрямів, і бути дисципліною, що відкриває та систематизує правила й закономірності виховання, освіти і самоосвіти людини [324, с. 2].

Попри низку критичних висловлювань на адресу педагогічної соціології, сучасні педагоги, розробляючи виховну проблематику, часто стають на соціологічну точку зору. Свідченням цього є визначення поняття виховання у такий спосіб, що без проблем могли б бути схвалені

соціологами. Наведемо приклади визначень понять, що стосуються виховання.

Відомий польський педагог В. Оконь стверджував: виховання – свідомо організована суспільна діяльність, що базується на виховних стосунках між вихованцем і вихователем, метою якої є здійснення очікуваних змін в особистості вихованця [321, с. 319].

Натомість Р. Міллер переконаний, що виховання становить інтервенцію в діалектичні відносини особи і світу, що регулює їх взаємостосунки за допомогою творчої співдії суспільства і особи [301, с. 122].

Подібне визначення подає Й. Радзевич. На його думку, виховання – це процес становлення людини, насамперед, через працю над собою, а також через співдію з іншими, особливо через участь у груповій співзалежності з вихователем [345, с. 7].

Із становищем особи в суспільстві, а також роллю і завданнями, які повинна в ньому виконувати, пов'язує ідеал виховання Г. Муцинський [313, с. 28].

Отже, соціологізаторська концепція розвитку і сьогодні має своїх прихильників, які тлумачать середовище основним чинником виховання особистості. При цьому метою виховання є передача молодим поколінням суспільно-історичного досвіду. Вона пов'язана із особливостями соціально-економічного розвитку суспільства та тими ціннісними пріоритетами, які у ньому превалюють.

Проте за таких умов варто зважати на те, що наявність суспільних класів, які виокремлюються на основі різних ознак, наприклад, суспільного статусу, майнового стану, професійної чи етнічної приналежності тощо спричиняють суспільну нерівність, вплив якої на становлення особи, вважаємо, *варто дослідити ґрунтовніше.*

1.3. Система загальної середньої освіти Польщі в період системних трансформацій

Система освіти – це сукупність елементів, що мають певну структуру, яка становить логічно упорядковану цілісність [368]. Детальніше: це сукупність взаємодіючих структур: освітніх програм і державних освітніх стандартів різного рівня і спрямованості; мережі освітніх умов, які їх реалізують, незалежно від їхніх організаційно-правових норм, типів і видів; органів управління освітою і підпорядкованих їм установ і організацій [76, с. 525].

У загальних дефініціях системи підкреслюється, що це певна цілісність, яку можна виокремити з оточення. При цьому варто брати до уваги такі зауваги: ця цілісність є внутрішньо диференційованою, окремі її елементи перебувають у взаємозалежності і, що характерно, одні її елементи можуть заступатися іншими. Відтак система є зінтегрованою сукупністю пов'язаних між собою і співдіючих елементів, спільне функціонування яких має забезпечити досягнення запланованої мети [278, с. 26 – 27].

Й. Щепанський розрізняє два значення терміна «система освіти». З одного боку – це шкільна система, тобто сукупність шкіл від дошкілля до післядипломної освіти. Більш широко це поняття трактують як сукупність всіх інституцій, груп, організацій і керівництва, завдяки яким особі передаються знання, ідеологія, система вартостей, формуються її погляди і переконання [327, с. 34].

Відтак сучасна система освіти – це структура, яка уможливорює забезпечення ефективності едукації задля досягнення цілей, що відповідають едукаційним потребам групи, для якої створена. Система едукації охоплює інституції, завданням яких є навчання, виховання і опіка, освітню політику, адміністрацію, структуру навчання та служби, що

підтримують діяльність системи, наприклад, психологічний чи медичний супровід. Система освіти ототожнюється з вузьким значенням шкільної системи чи сукупністю шкіл і опікунсько-виховних закладів від дошкілля до післядипломного навчання, спрямованого на реалізацію окреслених завдань [151, с. 367].

З терміном «освітня система» пов'язане поняття шкільної системи. В. Оконь переконаний, що це сукупність шкіл і дошкільних установ разом з вчителями, учнями (студентами), програмами, локальною базою, інституціями, що фінансують школи, та іншими суспільними й культурними інституціями [322].

М. Печарський поняття шкільної системи розглядає у вузькому та широкому значенні. У вузькому значенні це, на його думку, – сукупність шкіл різних ступенів і видів, що існують в певному часі та в певній країні і пов'язаних між собою організаційно та функціонально в цілісність, відповідно до засад, окреслених освітньою політикою даного краю. У ширшому значенні поняття шкільної системи охоплює інституції, що не є школами, але які в тій системі виконують регулятивні та обслуговуючі функції [328, с. 13].

Шкільні системи, що функціонують у світі, диференціюються за власністю шкіл. Відтак є системи, в яких функціонують державні і приватні школи. Згідно із способом керування школами, вирізняють шкільні системи з централізованим управлінням і системи, що мають децентралізовані осередки прийняття рішень. Відповідно до того, як шкільна система обслуговує різні суспільні прошарки, вирізняються монолітні системи, в яких відсутня нерівність шансів у здобутті освіти учнями, та дуалістичні, які характеризуються тим, що включають у себе навчальні заклади для різних суспільних прошарків [176].

Початок 90-х рр. характеризується значними змінами в системі освіти Польщі. Насамперед було подолано монополію держави на освіту та видавництво підручників; зросла свобода у реалізації шкільних програм.

Як зазначає Б. Сліверський [437, с. 287 – 288], освітня влада постсоціалістичної країни виразно усвідомлювала велику роль освіти як необхідної складової частини держави, що є умовою бажаних у ній суспільно-політичних змін. Зasadничим моментом для змін у сфері освіти став перехід від соціалістичного до демократичного суспільства, а самі зміни стосувалися:

- відходу державної влади від централізованого визначення напрямів освітньої політики, планів і програм навчання і виховання, у т.ч. вилучення зі шкільних програм політичної та ідеологічної індоктринації;

- надання у 1990 р. батькам права обирати для дітей навчання релігії у державних школах і у катехитичних школах відповідно до віросповідання та особистих переконань;

- надання вчителям прав на впровадження в державних освітніх структурах педагогічних інновацій у формі авторських класів чи шкіл;

- децентралізації управління державними освітніми інституціями, демонополізації шкільництва, створення шкільних рад і обирання директорів освітніх установ шляхом конкурсу;

- перехід дошкільних установ і шкіл на місцеве самоврядування;

- зростання фінансової, організаційної і програмної автономії шкіл;

- допущення можливості виконання шкільного обов'язку поза межами шкіл;

- змін у програмах навчання, а також адаптації шкільництва до потреб демократичного, ринкового суспільства і міжнародної спільноти, особливо до потреб ринку праці в Європейському Союзі;

- зміцнення автономії і ліберального розвитку вищого шкільництва.

Для здійснення глибоких змін, яких вимагала польська освіта, у 1991 р. було створено Бюро шкільної реформи під керівництвом С. Ставінського, який представив документ «Концепція програми загальної освіти у польських школах». Важливою ідеєю цього документа стало запровадження альтернативних програм навчання одного й того самого предмету. Однак щоб забезпечити певний рівень знань усім учням й студентам, було визначено програмовий мінімум [472, с. 134].

7 вересня 1991 р. було прийнято Закон про систему освіти, згідно з яким система освіти Польщі забезпечує:

1) реалізацію права кожного громадянина на освіту, а також права дітей і молоді на виховання й опіку, що відповідають віковій та досягнутому рівню розвитку;

2) сприяння школою виховній ролі родини;

3) можливості заснування шкіл і освітніх установ різними суб'єктами;

4) пристосування змісту, методів і організації навчання до психофізичних можливостей учнів, а також можливостей користування психолого-педагогічною допомогою, та спеціальних форм дидактичної діяльності;

5) можливості отримання освіти у всіх типах шкіл дітьми і молоддю з особливими освітніми потребами чи соціально неадаптованих;

6) опіку над особливо обдарованими учнями шляхом запровадження індивідуальних програм навчання, а також закінчення школи кожного типу у більш короткі терміни;

7) доступ до шкіл, закінчення яких уможливорює подальшу освіту у вищих школах;

8) можливість здобуття дорослими особами загальної або професійної освіти, чи зміни професійної кваліфікації;

9) зменшення різниці в умовах навчання, виховання і опіки між окремими регіонами, а особливо міськими і сільськими осередками;

10) дотримання безпечних і гігієнічних умов освіти, виховання і опіки в школах та освітніх установах;

11) поширення серед молоді знань про засади зрівноваженого розвитку та формування поглядів, які сприяють набуттю сприятливого становища в локальній, регіональній і глобальній шкалі;

12) опіку учням, що опиняються у складних матеріальних чи життєвих умовах;

13) пристосування напрямів і змісту освіти до вимог ринку праці;

14) формування в учнів підприємницьких поглядів, що сприяють активній участі в суспільно-економічному житті;

15) підготовку учнів до вибору професії і напрямку освіти;

16) умови для розвитку зацікавлень й здібностей учнів через організацію позаурочних і позашкільних занять, а також формування суспільної активності та вмінь проводити вільний час;

17) поширення серед дітей і молоді знань про безпеку та формування поглядів про подолання загроз і надзвичайних ситуацій.

Положення цього Закону засвідчили демократизацію системи освіти Польщі, забезпечили право усім дітям на молоді на той рівень освіти, якого вони, відповідно до індивідуальних та вікових особливостей, можуть досягнути.

Відповідно до названого документа всі школи поділялися на такі типи:

1) шестирічна неповна середня школа;

2) трирічна гімназія;

3) школи понадгімназійні;

4) базові професійні школи з терміном навчання від 2 до 3 років;

5) трирічний загальноосвітній ліцей;

- 6) трирічний ліцей, що забезпечує загальнопрофесійну підготовку;
- 7) чотирирічні технікуми;
- 8) дворічні доповнюючі загальноосвітні ліцеї;
- 9) трирічні доповнюючі технікуми;
- 10) школи післяліцеальні з терміном навчання не більше, ніж 2,5 роки;
- 11) трирічні спеціальні школи з професійною підготовкою для учнів з помірною чи значною розумовою відсталістю або іншими вадами.

Щоправда до кінця 90-х рр. обов'язковою залишалася дещо інша структура системи освіти:

- дитячий садок;
- восьмирічна початкова школа (обов'язкова);
- так звані післяпочаткові школи;
- трирічна базова професійна школа;
- чотирирічний загальноосвітній ліцей;
- середні професійні школи;
- чотирирічні технічні і професійні ліцеї;
- п'ятирічний професійний технікум, ліцей та рівноцінні школи;
- післяліцейні та післяматуральні школи з тривалістю навчання 2 – 2,5 року [64, с. 38 – 39].

Названий Закон створив основу для заснування фізичними або юридичними особами неpubлічних шкіл.

Неpubлічне шкільництво отримало розвиток здебільшого у великих містах та охопило не більше 2% всіх учнів. В основному це школи з меншою кількістю учнів у класах, ніж у державних навчальних закладах, де молодь має більший доступ до комп'ютерів і де робиться більший наголос на виховний процес. Ці школи мають відносно низький рівень загроз, що виникають внаслідок виховних зусиль (проблеми з низькою

мотивацією на навчання, труднощі у взаєминах вчитель – учень, вербальна і фізична агресія тощо), типових для державних шкіл [342, с. 11].

Цей тип шкіл *забезпечує*:

- безкоштовну освіту у межах рамкових планів освіти;
- проводить набір учнів відповідно до принципу загальної доступності;
- приймає на роботу учителів, що володіють кваліфікаціями, які визначені окремими розпорядженнями;

реалізує:

- програми навчання, що враховують програмну основу загальної освіти, а у випадку професійних училищ враховує також стандарти професійної освіти з даної професії чи професійного профілю;
- рамковий план навчання;
- встановлені міністром освіти критерії оцінки, класифікації і просування учнів, а також проведення контрольних робіт та екзаменів;
- надає можливість отримання державних свідоцтв чи дипломів.

Непублічна школа може отримати права публічної школи, якщо:

- реалізує програми навчання, аналогічні тим, які виконуються у публічних школах;
- застосовує критерії оцінки, класифікації і переведення учнів, а також проведення контрольних робіт та екзаменів такі ж, як у школах публічних, за винятком вступних екзаменів;
- веде документацію процесу навчання, встановлену для публічних шкіл;
- у професійній школі здійснюється навчання професій, визначених списком професійної освіти, або інших спеціальностей за погодженням міністра освіти;

– приймає на роботу вчителів обов’язкових предметів, кваліфікації яких відповідають вимогам, визначеним для учителів публічних шкіл [64, с. 41].

Положення Закону про систему освіти визначили також норми домашнього навчання. Зокрема, у документі вказується: за бажанням батьків директор державної неповної середньої школи чи гімназії, в окрузі яких учень мешкає, чи директор понадгімназійної школи, яку дитина відвідує, може дозволити здобуття освіти поза школою та окреслює його умови.

Уже через два роки уряд Х. Сухоцької затвердив міністерський проект реформи освіти «Добра і сучасна школа – продовження едукативних змін».

Головною метою едукативної визнано розвиток людини як особистості і громадянина польської держави в культурній, духовній і матеріальній сферах. Для досягнення цієї мети освіта мала стати:

- доступною;
- відкритою на середньому та вищому рівні для молоді з відповідними прагненнями;
- пов’язаною з потребами локального середовища;
- здатною пристосовуватися до змін цивілізаційних і суспільних, господарських і культурних потреб;
- підпорядкованою учням і вчителям і співтвореною батьками;
- здатною забезпечувати однакові едукативні шанси дітям і молоді з різних середовищ;
- здатною забезпечувати потреби учнів з обмеженими можливостями здоров’я;
- здоров’язберезувальною;
- здатною давати змогу навчатися усьому суспільству на різних рівнях і в різних формах.

Документ передбачав продовження реформ, започаткованих у 1989 р., зокрема пристосування освіти до потреб демократії і ринкової

економіки. Зміни відбулися насамперед у програмах навчання, управлінні й фінансуванні освіти, кваліфікації вчителів і шкільної адміністрації. Держава забезпечувала безкоштовне дошкільне виховання, навчання в нульовому класі, а також у публічній освіті в межах рамкових планів навчання. Гарантувалися виховна та здоров'язбержувальна опіка, позакласні заняття, безкоштовне навчання у закладах професійної і вищої освіти. Безкоштовною мала бути опіка над дітьми і молоддю з особливими освітніми потребами, а також психолого-педагогічна, професійна і спеціальна підтримка.

Проект передбачав зміну шкільної системи при збереженні основної восьмирічної школи і запровадження шкільного обов'язку до 18 років. Планувалося поширити загальну середню і професійну освіту та одночасно обмежити освіту у післяліцейних та післяматуральних школах; розширити доступ до дистанційної освіти, яка дала б змогу забезпечити особам, які цього потребують, необхідний рівень освіченості [163, с. 15].

Проте з боку Комітету педагогічних наук до цього документа було висловлено певні зауваження, оскільки було визнано його таким, що не відповідає суспільним потребам і сучасним очікуванням [375].

Нова концепція освітньої політики була запропонована міністром освіти А. Лучаком у 1994 р. Зокрема, мова йшла про зміну статусу вчителів і директорів шкіл, натомість їхнє працевлаштування залишалося обов'язком держави; збільшення автономії шкіл; гарантування державних дотацій на утримання шкіл [472, с. 138 – 139].

У 1996 р. було здійснено чергову оцінку фактичного стану освіти у Польщі, результатом чого став «Узагальнений звіт про потреби і напрями шкільної реформи». Основою для нього стали «Нариси концепції реформи шкільної системи у Польщі» [267, с. 244 – 245]. У «Нарисах...» наголошувалося на необхідності глибокої реформи освіти. Оцінено також

сучасний стан системи освіти та вказано на її недоліки. Зокрема, задекларовано такі вади освітньої системи:

- поділ дев'ятирічного терміну навчання на однорічний нульовий клас і восьмирічну неповну середню школу, при чому перший є необов'язковим;

- погана структура шкільництва, що включала багато професійних шкіл з нестачею середніх;

- застаріла структура вищих шкіл, у якій домінувало гасло: «магістеріум для кожного студента»;

- необхідність пристосування структури шкільництва до потреб безперервної освіти, яка стає необхідною.

Загальні засади функціонування шкільної системи у цьому документі було поділено на структурні і програмно-методичні. До структурних належать: всезагальність освіти та її доступність. Натомість до програмно-методичної групи: широка мобільність освіти, програмова, методична і організаційна гнучкість тощо.

Ці засади мають знайти розв'язання у довготермінових завданнях, до яких, зокрема, належать:

- а) скорочення кількості дошкільних закладів з одночасною розбудовою дошкільної освіти аж до моменту забезпечення суспільних потреб;

- б) шкільний обов'язок для шестилітніх дітей, а для п'ятилітніх – навчання в нульовому класі;

- в) створення дворівневої неповної середньої школи – восьми- чи дев'ятикласної, при чому перший рівень – це класи 1 – 3 або 1 – 4 з характером початкового навчання, натомість наступний рівень – 4 – 8 чи 5 – 9 класи з орієнтаційним характером;

- г) пропагування середньої освіти з різними способами її здобуття: стаціонарним навчанням, вечірнім чи заочним;

д) диференціація середньої освіти на різні профілі (математично-фізичний, гуманітарний, біолого-хімічний, суспільно-економічний, мистецький тощо);

е) поділ вищих шкіл на бакалаврські, магістерські і докторантські;

є) зміцнення ролі інформальної освіти, у т.ч. й засобами масової комунікації;

ж) перебудова доктрини навчання з репродуктивної на генеративну, що сприяє виробленню серед учнів уміння самостійного мислення і дій.

У 1997 р. міністром освіти Й. Вятром на розгляд Сейму було подано проект освітньої політики «Основи довготривалої освітньої політики держави з особливим врахуванням програми розвитку освіти на вищому рівні». Головною ідеєю документа стало інвестування в систему освіти на всіх рівнях, а особливо у вищу. Проте в цьому ж році міністерство освіти очолив М. Хандке і впровадження змін, запропонованих попереднім міністром, не відбулося.

У 1998 – 1999 рр. було опубліковано документи «Реформа системи освіти», а також «Реформа системи освіти. Проект». У вересні того ж року реформи розпочалися. Проте незважаючи на розробку великої кількості документів, які регламентували зміни в сфері освіти, на декларування освіти народним пріоритетом, реальний стан шкільництва був занедбаним. Важливою суперечністю того часу стало пропагування необхідності інвестицій в освіту та низьким рівнем фінансування цієї галузі, що було пов'язано з низьким економічним рівнем країни [439, с. 23].

Аналізуючи завдання, визначені першими чотирма міністрами освіти, можна узагальнити їх так: демонополізація шкільництва, існування непублічних шкіл, перехід дошкільних закладів і неповних середніх шкіл на місцеве самоврядування, велика кількість програм і підручників, пристосування шкільництва до потреб демократичного, ринкового

суспільства, створення нової системи освіти і професійне вдосконалення учителів [267, с. 249].

На основі освітніх програм першої половини 90-х рр. та результатів педагогічних досліджень Ц. Банах виділив головні напрями перетворень у системі освіти в найближчі 10 років:

а) прагнення до реального і перспективного окреслення гарантій молоді і дорослим у забезпеченні їхніх освітніх потреб;

б) побудова системи освіти на принципах всезагальності, демократичності, доступності, гнучкості, широкого профілю, економічності тощо;

в) вдосконалення і реформування змісту освіти від дошкільних установ до післядипломного навчання;

г) розширення позадидактичних функцій школи, а особливо відбудова виховних і опікунських функцій;

д) розбудова мережі шкіл та інших установ для освіти дорослих у шкільних та позашкільних формах;

е) удосконалення способу фінансування системи освіти і розвиток позабюджетних джерел доходу;

є) вдосконалення і реформування системи освіти, вдосконалення і функціонування вчителів;

ж) зміна системи управління освітою, згідно із ситуацією у суспільстві, що змінюється.

У другій половині 90-х рр. XX ст. робилася спроба ще кілька разів реформувати польську систему освіти. Проте особливих успіхів досягнуто не було.

У травні 1998 р. Міністерством Народної освіти було опубліковано документ «Реформа системи освіти. Проект». Відповідно до нього, новий шкільний устрій не мав бути метою реформи, але мав стати засобом для досягнення головних цілей:

- піднесення рівня освіти у суспільстві шляхом поширення середньої і вищої освіти;

- зрівняння освітніх шансів;

- сприяння підвищенню якості освіти.

Реалізація цих цілей мала забезпечити:

- продовження обов'язкової освіти до 16 років і перенесення на рік рішення про диференціацію освіти;

- структуру шкільної системи, в якій окремі етапи навчання будуть охоплювати дітей і молодь приблизно одного рівня психічного і фізичного розвитку, що дозволить пристосувати шкільну роботу до специфічних потреб цієї вікової групи;

- перебудову професійної освіти, що мала базуватися на широкопрофільованому й інтегрально поєднаному із загальною освітою навчанні в профільному ліцеї чи дворічних професійних школах, що дають кваліфікацію в професії широкого профілю. Це згодом мало уможливити швидке опанування спеціальних професійних кваліфікацій, а також полегшити процес перекваліфікації відповідно до потреб ринку праці;

- запровадження дворічного доповнюючого ліцею для випускників дворічних професійних шкіл, який створював би можливість подальшого навчання тим, хто після завершення гімназії обрали професійну освіту;

- запровадження системи перевірок і екзаменів, що мало на меті забезпечення більшої доступності освіти, порівнюваності атестатів і надання екзаменам діагностичної та переорієнтовуючої функції. Екзамени мали підсумовувати реалізацію завдань кожного циклу навчання, що має впливати на коригування якості освіти [352, с. 10].

У Проекті було охарактеризовано нові типи шкіл:

- шестирічні початкові школи – поділені на два цикли навчання: класи I – III (навчання зінтегроване), а також класи IV – VI (навчання

блокове). Навчання на цьому рівні закінчується підтвердженням компетенції;

– трирічні гімназії – це продовження обов'язкового загальноосвітнього навчання на один рік. Метою такої освіти є поширення загальної освіти, вирівнювання освітніх шансів, а також підвищення рівня освіти, працевлаштування кадрів високої кваліфікації, збільшення дидактичної допомоги в школах, виявлення освітніх потреб молоді і приготування її до подальшого навчання в ліцеї. Цей рівень навчання завершувався профорієнтаційним екзаменом;

– трирічний профільний ліцей – реалізував загальне навчання, спільне для всіх, і навчання в окремих профілях. Цей рівень закінчувався державним матуральним екзаменом;

– дворічні професійні школи, що дають можливість учневі здобути кваліфікацію робітника. Навчання на цьому етапі закінчувалося професійним екзаменом, в основу якого було покладено стандартизовані вимоги, у визначенні яких брали участь й представники працедавців;

– дво-, три- чи чотирисеместрові післяліцейні професійні школи, що давали змогу здобути кваліфікацію випускникам середніх загальноосвітніх навчальних закладів на рівні техніка чи рівнозначну;

– дворічні доповнюючі ліцеї призначені для випускників професійних шкіл, що давали їм можливість здобути середню освіту [438, с. 392].

Відтак станом на початок XXI ст. у Польщі функціонує така система освіти. Шестирічну початкову школу відвідують усі діти у віці 7 – 13 років. У 1 – 3 класах немає уроків та чітко регламентованих перерв. Організацією занять займається вчитель, який самостійно визначає тривалість занять і перерв, зважаючи на можливості учнів. При цьому у першому класі їхня тижнева тривалість становить 15 годин, у другому – 16 та в третьому – 17. Учні опановують уміння читати, писати, рахувати, користуватися елементарними інструментами, оволодівають навичками моральної

поведінки. Впродовж перших трьох років навчання бальні оцінки не ставляться. Двічі на рік виставляється описова оцінка. З огляду на це відсутні навчальні невдачі, явище другорічництва, а кожна дитина отримує можливість розвиватися у притаманному їй темпі.

Відсутні традиційні предмети й на другому етапі навчання у початковій школі (4 – 6 класи). На цьому етапі запроваджено «блоковий спосіб навчання», який охоплює не лише інформацію зі сфери математики, природи, суспільствознавства, рідної й іноземної мов та ін., але й покликаний реалізувати виховні програми (патріотичне і громадянське виховання, медіавиховання тощо). Мета цього етапу навчання – на основі удосконалення отриманих на попередньому етапі навчання умінь виховувати самостійність школярів, уміння розв’язувати проблеми, реалізувати соціально позитивну поведінку тощо.

Навчання у початковій школі завершується екзаменом, який не має селекційного характеру, а покликаний показати усім учасникам навчального процесу досягнутий школярами рівень знань та умінь, на перевірку компетентності.

Випускники початкової школи продовжують навчання у трирічній гімназії, яка є обов’язковою непрофільною загальноосвітньою школою. У цьому типі навчальних закладів здійснюється викладання традиційних предметів (польська мова, математика, історія, хімія, інформатика, музика та ін.). При цьому з окремих тем (екологія, філософія, цивільна оборона та ін.) матеріал викладається поглиблено.

Профорієнтаційна перевірка – це екзамен на завершення гімназії, завдяки якому є змога визначити напрям подальшої освіти випускника. Після завершення цього етапу учні можуть продовжити навчання у трирічних загальноосвітніх ліцях, трирічних профільних ліцях, чотирирічних професійних технікумах, дво- або трирічних базових професійних школах.

Навчання у загальноосвітньому ліцеї побудоване за предметним принципом, а вже сам учень може обирати клас з основним чи поглибленим вивченням одного з предметів. Поглиблене вивчення одного з предметів передбачає у кінці навчання екзамен. З предметів, які викладаються на академічному рівні, учень також обирає ті, з яких складатиме випускний екзамен.

Організація навчання у профільному ліцеї передбачає три види занять:

- обов’язкові, що відповідають профілю та забезпечують поглиблене викладання матеріалу;
- інтегровані, які доповнюють програми профілю;
- загальноосвітні (польська мова, математика, іноземна мова, фізкультура, цивільна оборона, релігія або етика).

Навчання в ліцеї завершується державним екзаменом – матурою.

У технікумі викладаються загальноосвітні та профільні предмети, які забезпечують оволодіння певною професією.

Широкопрофільна базова професійна школа готує до професійної діяльності так, аби, відповідаючи на потреби ринку, її випускник міг оперативно перекваліфікуватися. Цей тип навчального закладу не дозволяє приступити до складання матури. Тому для здачі екзамену на атестат зрілості його учні мають закінчити дворічний доповнюючий загальноосвітній ліцей або трирічний доповнюючий технікум.

Отримання атестата зрілості відкриває дорогу до вищих навчальних закладів, трирічних коледжів чи дворічних післяліцейних шкіл, навчання у яких завершується здачею професійного екзамену. Шанс на здобуття вищої освіти не втрачають також випускники базових професійних шкіл. Після складання професійних екзаменів вони можуть продовжити навчання у доповнюючому ліцеї та, успішно склавши випускний екзамен, долучитися

до випускників ліцеїв у вищих навчальних закладах чи післяліцейних школах [64, с. 38 – 45].

Усі освітні документи, що приймалися у кінці XX – на початку XXI ст. декларували необхідність подолання нерівності у доступі до освіти. Так, у січні 1999 р. було прийнято Народну програму розвитку польського села. Засобом такого розвитку було визнано освіту. Запропоновано такі завдання задля вирівнювання освітніх шансів дітей і молоді, що мешкають у селах та малих містечках:

- реконструкція шкільної мережі на селі через заснування гімназій і профільних ліцеїв; перебудова системи професійної освіти, завдяки чому дворічні професійні школи готували би кваліфікованих робітників, натомість трирічні профільні ліцеї, базовані на програмних основах технічного ліцею, готували б учнів до подальшого навчання, а, отже, до здобуття професії;

- полегшення учням доїзду на заняття через придбання спеціальних шкільних автобусів; організація системи світлиць – місця збирання і очікування дітей та забезпечення їм необхідної опіки, удосконалення сільської інфраструктури;

- запровадження внутрішньої системи оцінювання досягнень учнів у школі, задля отримання об'єктивної інформації про можливості сільських дітей; заохочення їх до здобуття подальшої освіти у профільних чи загальноосвітніх ліцеях, які відкривають шлях до вищої освіти;

- поліпшення матеріального забезпечення сільських шкіл (дидактичні посібники, гімнастичний зал, комп'ютерний клас, лінгафонний кабінет тощо);

- осучаснення шкільних програм на рівні середньої освіти так, аби їх профілі відповідали регіональним потребам;

- забезпечення сільської молоді стипендіальною допомогою для покриття витрат перебування в інтернаті;

– створення можливості навчання в освітніх центрах чи філіях вищих навчальних закладів на базі комплексів рільничих шкіл чи осередків рільничого порадиництва; реформа передбачала значний розвиток безперервної освіти, не лише як закладів для тих, хто припинив навчання у неповних середніх школах та гімназіях, але й різних форм позашкільної освіти, що дає змогу здобути нову кваліфікацію;

– запровадження корисних винагород для вчителів сільських шкіл [487].

На початку нового століття було прийнято низку документів, які окреслили довготривалу перспективу розвитку системи освіти. Зокрема, у 2000 р. було розроблено документ «Польща 2025. Довготривала стратегія розвитку». Згідно з ним, до найважливіших завдань було віднесено:

– формування моделі освіти і виховання, що охоплює цілі та систему цінностей, а також протидіє надмірним суспільним суперечностям і патологічним явищам;

– формування різних якостей, що дозволяють людині керувати власним життям, а також функціонувати у непередбачуваних умовах майбутнього;

– підготовка людини, адаптованої до змін на ринку праці, а також до безперервної освіти і перекваліфікації;

– збільшення культуротвірної функції освіти;

– підвищення рівня освіти сільських мешканців та тих, хто походить з бідних родин;

– підвищення ролі освіти, що тлумачиться ширше, ніж лише шкільна система [333, с. 40 – 41].

У 2003 р. Радою Міністрів була прийнята до реалізації «Стратегія розвитку безперервної освіти до 2010 року». Цим документом визначено напрями розвитку освіти дорослих; підкреслено потребу підготовки і заохочення усіх до навчання впродовж усього життя в інституціях

формальної, неформальної чи інформальної освіти. Стратегічною метою ставало сприяння розвитку особистості, стимулювання інноваційної та креативної людини, яка б сприяла зростанню конкурентності та творила умови для розвитку суспільства на основі знань. Серед завдань, прийнятих для реалізації цих цілей, названо такі:

- підвищення доступності безперервної освіти через усунення суспільних і психологічних бар'єрів, створення умов для розвитку нових форм освіти із застосуванням інформаційних технологій, оптимізацію мережі освітніх установ для дорослих;

- підвищення якості безперервної освіти шляхом забезпечення якості освітніх послуг, вдосконалення компетенції педагогічних кадрів, поширення інформаційних технологій, навчання іноземних мов, створення системи акредитації інституцій безперервної освіти, проведення наукових досліджень з проблем забезпечення якості освіти дорослих;

- збільшення спільної відповідальності держави, органів самоврядування, регіональної влади і партнерів за розвиток інфраструктури безперервної освіти, пристосування освітніх пропозицій до регіональних потреб, стимулювання співпраці з інституціями освіти дорослих у країнах ЄС;

- збільшення інвестицій у людські засоби, щоб застосувати їх до суспільних потреб і очікувань через створення громадянам системи заохочень до безперервної освіти; реалізація працедавцям програм у галузі підвищення кваліфікації із врахуванням індивідуальних особливостей їхніх працівників і потреб фірм;

- усвідомлення ролі і значення безперервної освіти шляхом промоції значення навчання впродовж цілого життя, заангажування до цього процесу мас-медіа, пропагування ролі порадиництва та полегшення підприємствам та інституціям досягнення статусу організації, що навчається;

– полегшення доступу до актуальної інформації та порадиництва, щоб бажаючі могли планувати власний розвиток і професіоналізацію [296].

Після здобуття членства в ЄС (2004) освітня політика й надалі спрямовувалася на забезпечення освіти впродовж життя та розбудову суспільства знань. Реформа системи освіти спрямовувалася на створення, з одного боку, рівного доступу до освіти, а з іншого – забезпечення високих стандартів якості навчання і змісту освіти, які відповідали б вимогам, поставленим технологічною революцією. Зasadничою метою прихильників концепції навчання упродовж життя є подолання суперечності між концепцією виховання як адаптації до умов життя і виховання, спрямованого на зміну цих умов.

Для досягнення цієї мети слід було додати до освіти і виховання те, що нове, прогресивне і творче; забезпечити домінування інтелектуальних і естетичних цінностей над споживацькими. Адже демократія вимагала від випускників шкіл не лише соціальної, але й політичної зрілості, тому незмінно важливою стала підготовка молодого покоління до відповідального вибору вартостей і дій, згідно з ними. Якщо промислове суспільство потребувало школи, яка передає знання, то в інформаційному суспільстві цей інституційний тип освіти мала заступити школа-лабораторія, в якій домінантою буде навчання ключових компетенцій, таких як уміння здобувати і використовувати інформацію, уміння співпраці в групі, творчість та уміння мислити глобально [437, с. 343 – 344].

Чергова реформа освітньої сфери ввела зміни у початок шкільного віку. 1 вересня 2012 р. обов'язковим для вступу до школи став шестирічний вік.

Попри те, що всі освітні реформи спрямовувалися в т.ч. й на подолання нерівностей в освітній системі, подолати їх не вдалося. Так, Б. Сліверський виділяє принаймні чотири види нерівностей:

1. Нерівність кількості представників різних суспільних груп у школах різного типу і щаблів, що вимірюється шкалою відхилень від основ повної рівності і пропорційності відповідно до кількості даної суспільної категорії у цілій популяції. Соціальна композиція школи кожного щабля і типу має точно чи наближено відповідати композиції цілої популяції.

2. Нерівність використання інтелектуального потенціалу, пов'язана із занедбанням розвивального потенціалу дітей з особливими здібностями.

3. Нерівність шансів на задоволення мрій, прагнень і життєвих планів молоді, незалежно від ступеня здібностей і реальності тих мрій, але залежно від місця проживання чи приналежності до суспільної групи.

4. Нерівність едукативного старту, що виникає з економічної, суспільної чи культурної відмінності умов життя і розвитку дітей [437, с. 313].

Хоча у Польщі звертається увага на забезпечення рівних можливостей доступу до освіти усіх верств населення, на державному рівні звертається увага на доступ до освіти певних суспільних груп (наприклад, жінок), хоча егалітарні школи не були створені. Аналогічно й з другим пунктом: кращі освітні можливості мають здібні діти із привілейованих родин. Щодо освітніх прагнень, то вони здебільшого визначаються економічним, культурним і суспільним статусом родин учнів. Справджується й остання нерівність. Адже жодному урядові не вдалося забезпечити усім людям у всіх суспільних середовищах ідентичних чи наближених умов для розвитку.

Аналізуючи освітню політику та практику шкільництва у Польщі, Б. Сліверський вказує: жодні дії влади, спрямовані на заснування гмінних шкіл чи культурних осередків, де мали б бути забезпечені добрі матеріальні умови та працювати кваліфіковані кадри, не забезпечили рівного доступу до освіти дітей з периферії. Не дали результатів і дії реформаторів, метою яких було створення у неповних середніх школах механізмів, які

вирівнювали б культурні недоліки родинного середовища. Частина молоді, особливо з незаможних і багатодітних родин, обирають школи, що дають можливість швидкого заробляння грошей. Подібне діялося в родинах, в яких не було традицій і бажання навчати дітей понад обов'язковий мінімум. Одним з найважливіших чинників, що впливають на рівень освіти молоді з сільського середовища, є рівень освіти батьків [437, с. 314 – 315].

Відтак у польській освіті кінця XX – початку XXI ст. мають місце інтенціональні та неінтенціональні сегрегаційні процедури, що спричиняють появу чи збільшення різниць між школами та окремими класами з погляду на суспільні риси. Вони є наслідком трьох чинників: соціодемографічного, процедур набору до неповних середніх шкіл та гімназій, а також поділу в них учнів на класи. Школи не справляються з виконанням компенсаційної функції, спричиняючи поглиблення рівня нерівності серед учнів [312, с. 76].

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У розділі проаналізовано методологічні основи та базові поняття дослідження, а також охарактеризовано еволюцію системи загальної середньої освіти Польщі в період системних трансформацій.

Дослідженням констатовано суперечливі оцінки впливу системних трансформацій на сферу і глибину соціальних проблем у суспільстві. Багатоаспектні дослідження цього явища представниками різних дисциплін, дають власну, дуже вузьку оцінку аналізу проблеми та роблять спробу відповісти на питання, як ці суспільні явища впливають на суспільство.

Аналіз наукових джерел дав змогу проаналізувати перешкоди й бар'єри, які блокують можливість задоволення людських потреб.

Стверджено, що на сьогодні не існує єдиної точки зору на сутність суспільних проблем. Думки дослідників сконцентровані довкола питань, крайніми точками яких є «об'єктивні» та «суб'єктивні» погляди, причому об'єктивний підхід полягає у трактуванні суспільних проблем як певного виду суспільних явищ, які можна виділити на основі інтерсуб'єктивних характеристик, що їх супроводжують. Натомість суб'єктивний підхід акцентує на розгляді різних явищ як суспільних проблем, незалежно від того, хто виражає таку думку або незалежно від прийнятих критеріїв оцінки.

Охарактеризовано стратифікацію польського суспільства та вказано, що сучасне суспільство поділяється на кілька суспільних категорій, а приналежність до однієї з них дозволяє індивідові займати більш або менш вигідну позицію. Відмінності між цими суспільними категоріями називають суспільною диференціацією.

У дослідженні вказано на критерії, які спричиняють суспільну диференціацію (влада, матеріальні блага, освіта та ін.). Доведено, що соціальна нерівність є не лише джерелом суспільних проблем, але й сама

становить суспільну проблему. З огляду на це розглянуто поняття рівності й нерівності. Конкретизовано, що соціальна нерівність впливає з доходів і рівня консумпції, доступу до інформації та позиції у суспільному поділі праці, можливості користування благами культури, умов розвитку і застосування особистих талантів, можливості участі у публічному житті, досягнення суспільного престижу.

Охарактеризовано теоретичні концепції, що доводять виникнення соціальної нерівності внаслідок браку рівних освітніх можливостей (меритократія), і ті, що виступають з критикою меритократичного бачення суспільства (креденціалізм).

Вказано на явища безробіття та бідності як причину поганого матеріального становища окремих сімей, що також спричиняє суспільне розшарування. Доведено, що серед безробітних зростає кількість розлучень, спостерігаються небезпечні для суспільства зміни у психіці, фрустрація, апатія, деградація особистості, небажання здобувати освіту, страх перед майбутнім, наслідком чого є алкоголізм, наркоманія і злочинність, неналежне виконання батьківських обов'язків.

Здійснено аналіз теорій, які намагаються пояснити причини бідності та внормувати стиль життя бідних людей (теорія соціального дарвінізму, теорія культури бідності, ситуаційна теорія бідності, структурна теорія бідності) і на цій основі констатовано багатозначність і нечіткість поняття бідності, яке визначається і вимірюється багатьма різними способами. Виокремлено функції дослідження бідності, зокрема: діагностичну (дослідження та розповсюдження їх результатів дають можливість громадянам контролювати політику влади щодо розв'язання цього питання); роз'яснювальну (дослідження не тільки описують явище бідності, але й пробують його пояснити, ламають чинні стереотипи щодо причини бідності); демаскаторську (трактує бідність як неприродне явище, спричинене

макросуспільними та макроекономічними рішеннями). Охарактеризовано моделі пояснення причин бідності (за Вранкеном та Врігтом).

Вивчення даних, отриманих у результаті дослідження, дає підставу стверджувати, що головною макросуспільною причиною бідності є надто динамічний розвиток суспільства, у якому спостерігається диференційований доступ до суспільних надбань та диференціація ідентичності, приналежності до культури. Бідність особливо позначається на дітях і молоді, ускладнюючи їх функціонування у навколишній дійсності. Означене вище спонукало до необхідності створення концепції розв'язання проблеми подолання соціальної нерівності. Оскільки розв'язання проблеми лежить в площині економіки, політології, права, демографії, статистики та наук про виховання, виникає необхідність застосування міждисциплінарного підходу. Він зокрема презентований суспільною чи соціологічною педагогікою, великий вплив на яку справила соціологічна теорія виховання Е. Дюркгейма. У дослідженні проаналізовані погляди представників цієї галузі педагогічної науки (Ф. Знанецький, С. Ковальський, З. Квецінський) та ін. та вказано, що її предметом є конструювання такого виховного середовища, яке б сприяло розвитку особистості, а також формуванню методів, виховних дій, які повинні цьому допомагати. Натомість аналіз сучасних наукових джерел засвідчив послаблення дії виховних середовищ, сім'ї, школи, загострення усіляких форм патології життя у цих середовищах, що актуалізує пропонуване дослідження.

У розділі охарактеризовано базові поняття дослідження: «нерівність», «соціальна нерівність», «стратифікація», «багатство», «бідність», «малозабезпечена сім'я», «освіта», «виховання».

На основі аналізу понять «нерівність» і «соціальний» вказано, що соціальна нерівність – це становище, коли не всі мають рівні права у суспільстві. З точки зору розв'язання проблем розвитку людини форми

соціальної нерівності класифікують так: класова, політична, економічна, гендерна, освітня, екологічна, нерівність у доступі до сфери охорони здоров'я, культурна, інформаційна тощо. У дослідженні охарактеризовано кожну з форм соціальної нерівності.

Виокремлено чинники, що формують освітню нерівність (економічні, демографічні, просторові та регіональні, психологічні, ідеологічні, культурні, освітні, статеві).

Констатовано, що бідність – це матеріальна незабезпеченість. А ризик опинитися в умовах бідності пов'язаний із втратою здоров'я, низьким рівнем кваліфікації, структурою сім'ї, індивідуальними особливостями людини, пов'язаними зі способом життя, ціннісними орієнтаціями тощо.

Розмежовано поняття «малозабезпечена сім'я» в українській та польській науковій думці. Так, відповідно до Закону України «Про державну допомогу малозабезпеченим сім'ям», малозабезпечена сім'я – сім'я, яка з поважних або незалежних від неї причин має середньомісячний сукупний дохід нижчий від прожиткового мінімуму. У Польщі терміном для позначення такої сім'ї є – «убога сім'я».

Оскільки статистично доведено, що особи, які мають вищий рівень освіти, мають кращі шанси на життєвий успіх, у дослідженні проаналізовано поняття «освіта» та вказано, що це єдність трьох взаємопов'язаних процесів. Перший – виховання, тобто засвоєння індивідом цінностей, прийнятих у суспільстві. Другий – процес навчання, тобто засвоєння знань, умінь і навичок, що дають йому змогу оволодівати вибраними ним цінностями. Третій – процес соціалізації, що передбачає засвоєння прав і обов'язків, пов'язаних з володінням цінностями.

У розділі подано трактування поняття «виховання» з соціологічної точки зору як процесу творення прийнятого у даному суспільстві ідеалу

людини, у певний спосіб диференційованого з точки зору середовища і суспільної групи, до якої належить особа.

Оскільки знання, ідеологія, система цінностей, погляди й переконання особистості формуються в інституціях, сукупність яких складає систему освіти, в дослідженні проаналізовано розвиток системи загальної середньої освіти Польщі в період системних трансформацій.

У розділі охарактеризовано освітні документи: проект реформування освіти «Добра і сучасна школа – продовження едукативних змін», «Узагальнений звіт про потреби і напрями шкільної реформи», «Нариси концепції реформи шкільної системи у Польщі», проект освітньої політики «Основи довготривалої освітньої політики держави з особливим врахуванням програми розвитку освіти на вищому рівні», «Реформа системи освіти», «Польща 2025. Довготривала стратегія розвитку» тощо і на цій основі виокремлено основні ланки системи освіти, а також принципи, що лежать в основі їхнього функціонування. Доведено, що кожен з названих документів декларує рівність освітніх шансів для дітей та молоді з різних середовищ. Проте аналіз освітньої практики засвідчив існування у польській системі освіти принаймні чотирьох видів нерівностей, до яких належать:

- 1) нерівність кількості представників різних суспільних груп у школах різного типу і щаблів;
- 2) нерівність використання інтелектуального потенціалу;
- 3) нерівність шансів на задоволення мрій, прагнень і життєвих планів молоді, незалежно від ступеня здібностей і реальності тих мрій;
- 4) нерівність едукативного старту, що виникає з економічної, суспільної чи культурної відмінності умов життя і розвитку дітей.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях: [106; 108; 398; 399; 401; 405; 408; 410; 411; 428].

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ НЕРІВНІСТЬ У ЄВРОПІ ТА ПОЛЬЩІ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

2.1. Формування соціальної нерівності в системі виховання європейських країн від античності до XIX ст.

Проблематика соціальної та освітньої нерівності проходить крізь всю історію науково-педагогічної думки і освітньо-виховної практики. Це свідчить про те, що філософи і педагоги різних історичних епох, з різних країн, незалежно від панівного суспільного ладу та соціокультурних умов, завжди цікавилися питаннями рівності і справедливості в сфері освіти. Внаслідок цього виникли різні способи пояснення, оцінювання та інтерпретування фактів і явищ, пов'язаних з нерівністю освітніх шансів, участі в навчанні і вихованні, умов і результатів освіти. Вивчення наявних в історії педагогічної думки підходів до осмислення і трактування проблеми освітньої нерівності, та шляхів її розв'язання в освітній практиці є основою для вироблення й апробації сучасних теоретичних концепцій щодо подолання названих негативних тенденцій, що мають місце і в сучасній практиці навчання і виховання, та забезпечення суспільної справедливості в освіті.

Проблема соціальної нерівності в освітній сфері має давні традиції. Її витoki сягають часів виникнення майнової нерівності та становлення станово-класового суспільства, очолюваного аристократією, якій антагоністично протистояла маса експлуатованого люду. Зокрема ще афінська та спартанська системи виховання були побудовані винятково на інтересах вищого прошарку суспільства – рабовласників, абсолютно ігноруючи при цьому інтереси нижчих верств населення – рабів. Подальше

соціально-класове розшарування суспільства в епоху Середньовіччя наклало свій відбиток на систему шкільництва, лише посиливши її елітарну спрямованість: монастирські, єпископські чи кафедральні школи, система лицарського виховання, а також перші університети забезпечували, як правило, навчання синів світських феодалів, міські, гільдійські і цехові школи надавали освіти дітям міських купців і ремісників, водночас доступ до системи освіти представників убогих верств населення залишався обмеженим [48; 60; 130; 149].

Така практика виховання мала місце і в середньовічній Польщі. Пов'язано це насамперед з тим, що ще в цю історичну епоху західноєвропейські країни починають здійснювати значний вплив на розвиток Польщі. Це відобразилося не лише в особливостях релігії, зокрема прийнятті і поширенні християнства, а й у культурі, літературі, освіті тощо. Саме тоді в процесі християнізації населення країни, за твердженнями С. Волошина, Е. Довята, С. Кота, П. Чарториського та інших дослідників, на території Польщі виникають і перші навчальні заклади. Зокрема при костелах було започатковано процес заснування кафедральних шкіл, зокрема у Кракові, Вроцлаві, Познані та інших містах. Їх головне завдання полягало в підготовці духовенства із представників польського населення. Програми навчання кафедральних шкіл охоплювали здебільшого предмети тривіуму та квадрівіуму, а також теологію та канонічне право. Поряд з кафедральними школами в добу Середньовіччя у великих містах Польщі активно засновуються і парафіяльні школи, програми яких передбачали елементарний курс навчання читання, письма, лічби, засвоєння деяких відомостей із граматики та читання найбільш простих творів латинською мовою. Відтак програми цих шкіл спрямовувалися на підготовку до подальшого навчання у кафедральних школах. У XIII ст. на території Польщі активно засновуються і поширюються також колегіатські школи як проміжна ланка між

парафіяльними і кафедральними. Подальший розвиток польського шкільництва позначений насамперед стрімким кількісним зростанням: якщо на початок XV ст. налічувалося близько 250 навчальних закладів, то на початок XVI ст. їх загальна чисельність перевищувала 600 [152; 250; 468].

У цей історичний відрізок на території Польщі зароджується і вища освіта, зокрема засновується Краківський університет. Грамота про заснування університету була видана в 1364 р., проте офіційно університет почав свою діяльність у 1367 р. Цей навчальний заклад був створений за зразком італійських університетів в Падуї і Болоньї. Він охоплював три факультети (вільних мистецтв, медицини, права) та одинадцять кафедр (вісім правознавчих, дві медичні та одна вільних мистецтв). Згодом було відкрито і теологічний факультет. Найнижчий статус мав факультет вільних мистецтв, тобто філософський, на якому, власне, починалося навчання, і тільки після його закінчення можна було продовжити навчання на одному з трьох інших, найважливішим з яких вважався теологічний. На початку XV ст. завдяки особливій турботі королівської династії Ягеллонів, Краківський університет отримав назву Ягеллонського.

Водночас незважаючи на розширення мережі шкіл, урізноманітнення типів навчальних закладів, контингент їх учнів залишався практично незмінним, охоплюючи переважно представників магнатства, духовенства, а також помісної шляхти, утвердження якої як одного з привілейованих прошарків польського суспільства відбулося до XV ст. Натомість доступ представників бідних верств польського населення, зокрема незаможного міщанства і селянства, до названих навчальних закладів був у край обмеженим. Скажімо, за даними Я. Сонделя, станом на 1570 р. частка студентів-вихідців із селянських сімей становила 2,2% від їх загальної кількості [371, с. 210]. Класовий характер середньовічної польської школи був відображений і в літературі. В одній із перших робіт, присвячених

проблемам виховання і навчання, – восьмитомній праці К. Бітчина «De vita coningali» – вихідним моментом у трактуванні проблем освіти є власне класовий поділ суспільства: для представників панівних класів рекомендується вивчення семи вільних мистецтв, а для тих, хто повинен працювати заради життя, – освоєння різних ремесел [128].

Епоха Відродження, що наповнила середньовічну школу новим змістом та ідеями (повага до дитини, увага до її потреб і особливостей, заперечення фізичних покарань тощо), організаційно її не змінила – існували міські школи, засновувалися латинські, нові університети, в яких навчалися діти переважно заможних батьків. Ідеї гуманізму, що стрімко поширювалися у середньовічній Європі, в центр уваги ставили не релігію з її догматами, а людину з її реальними потребами. Відтак по всій Європі, зокрема й на території Польщі, пропагуються ідеї нового виховання, стають популярними праці письменників-гуманістів Е. Роттердамського, Ф. Рабле, М. Монтеня та ін., які відстоювали ідеї й принципи гуманістичного виховання, хоч їхні вимоги торкалися в основному дітей зі знатних сімей [80; 82]. Виняток у цьому контексті складали представники раннього утопічного соціалізму, зокрема Т. Мор, Т. Кампанелла та ін., які пов'язували боротьбу за удосконалення суспільства з інтересами всього народу. У своїх творах «Утопія» та «Місто сонця» мислителі у фантастичній формі змальовують утопічне за своєю суттю ідеальне суспільство. Тогочасному європейському суспільству, заснованому на соціальній нерівності і соціальному паразитизмі, вони протиставляють нову схему суспільного ладу, при якому немає приватної власності, а продуктивна праця обов'язкова для усіх. У такий спосіб вони виражають свідомий протест проти соціальної нерівності в сучасному їм суспільстві, де вбогість більшості вживалася з розкішшю визискувачів. Переїнявши співчуттям до нещастя народних мас, Т. Мор та Т. Кампанелла наполегливо відстоювали ідеал вселюдської рівності у всіх сферах життєдіяльності,

зокрема й вихованні молодого покоління. Вони наполягали на обов'язковості навчання для всіх дітей, загальності суспільного виховання, навчанні рідною мовою, рівності обох статей в одержанні освіти тощо [49; 68].

Такі ідеї досить швидко поширилися і в польському суспільстві доби Відродження, відтак все частіше починають лунати активні заклики щодо поширення освіти серед широких народних мас. Цю ідею активно пропагували А. Моджевський, Ш. Маріціус, Е. Глічнер – відомі польські державні та громадські діячі. У своїх працях вони гостро критикують нерівність різних прошарків тогочасного польського суспільства та виступають прихильниками сильної монархії, здатної захистити права усіх підданих, незалежно від їх походження, соціального статусу і матеріального статку. Мислителі вважали, що у здійсненні державницьких реформ з метою обмеження влади великих феодалів, чимала роль повинна належати школі. На їхню думку, вона має пробуджувати сили народу, сприяти підвищенню його добробуту, посилювати централізовану владу і єдність суспільства, зміцнювати безпеку і мирний розвиток країни. Вони, отже, вимагали освіти для всіх верств населення, а міць держави розглядали в прямій залежності від стану освіти і виховання молодого покоління [196; 290; 305].

Мислителі при цьому різко критикували наявну систему освіти. Будучи спрямованою на виховання передовсім магнатських синів і шляхтичів, характеризуючись різкою відмежованістю, відірваністю від реального життя, школа, за їхніми твердженнями, неспроможна виховати корисних для суспільства і батьківщини людей. Праці А. Моджевського, Ш. Маріціуса, Е. Глічнера стали своєрідним протестом проти байдужого ставлення вищих прошарків суспільства до розбудови системи освіти та виховання дітей і молоді, проти егоїзму магнатів, духовенства і шляхти, які цілком свідомо стримували розвиток просвітництва у Польщі. У них вони

відстоювали ідею забезпечення доступу до шкіл дітям різного соціального походження та матеріального забезпечення, наголошуючи, що книжні знання корисні не тільки для майбутніх урядовців, а й для простого люду, а оплату за навчання дітей із бідних родин рекомендували зробити обов'язком представників привілейованих соціальних класів. Для того часу це був сміливий виклик феодальній ідеології і шляхетському вихованню, що принесли мислителям безліч ворогів серед представників заможних привілейованих верств польського суспільства – магнатів, духовенства, шляхти [196; 290; 305].

Отже, ще в педагогічних концепціях XVI ст. в Польщі активно пропагувалися ідеї соціальної рівності і справедливості та подолання обмежень на навчання і виховання дітей залежно від соціального статусу та матеріального статку їхніх батьків. Утім на практиці ситуація залишалася прямо протилежною до цих ідей. Усвідомлюючи практичну користь від освіти, що полягає в можливості швидше просунутися у суспільстві завдяки умінню виступати в сеймах, завойовувати авторитет і визнання, здатності краще вести господарство, займати керівні місця в управлінському апараті та долати життєві труднощі, панівні верстви польського суспільства всіма силами намагалися зберегти у своїх руках право на освіту та всіляко утруднити доступ до неї бідних міщан і селян [250].

Привілейовані верстви польського суспільства турбувало не тільки те, що освіта дітей із незаможних селянських родин призведе до втрати робочих рук, а й сприятиме поширенню небажаних ідей, спрямованих проти панівних порядків. З метою перекриття дітям з бідних верств населення шляху до освіти ще в 1496 р. Пьотрковський сейм закріпив селян за землею й селянин міг відпустити вчитися тільки одного сина, та згодом і це право обмежили. Закриваючи, отже, доступ до школи дітям селян і бідних городян, польська шляхта і магнати закріплювала за собою і своїми дітьми право на церковні і державні посади [326].

Деяка зміна цієї ситуації відбулася в добу Реформації, тобто масового суспільно-політичного та ідеологічного руху, що розгорнувся на території усієї Європи й спрямовувався проти релігійного формалізму і зловживань з боку духовенства [130]. Прихильники Реформації у Польщі прагнули збагачення і розвитку польської народної культури, посилення просвітницької діяльності в країні. Для цього відкривалися нові школи, зокрема гімназії, діяльність яких передбачала передовсім філософсько-літературну спрямованість освітнього процесу, адже уся мета навчання в гімназії зводилася до підготовки молоді до світської діяльності. До переліку навчальних предметів входили, як правило, політика, риторика, етика, право, економіка тощо. Такі навчальні заклади функціонували в Ельблонзі, Пінчові, Гданську та інших містах й обслуговували інтереси винятково багатой шляхти і заможних міщан [326].

Водночас у цей час засновуються й так звані аріанські школи, тобто гімназії, до яких приймалися на навчання діти, які походили з родин з різною соціально-класовою приналежністю і матеріальним статком. Будучи представниками радикальної течії польського реформізму, з метою поширення своєї ідеології, що ґрунтувалася на ідеях соціальної рівності і справедливості, аріани намагалися створити власну мережу навчальних закладів. Великою популярністю користувалися засновані ними школи у Любартові та Ракові. Особливою відмінністю цих шкіл була вимога залучення учнів до фізичної праці й освоєння ремесла, однак ці вимоги стосувалися не всіх учнів, а лише вихідців із нижчих прошарків суспільства [250].

Процеси Реформації здійснили позитивний вплив і на розвиток у тогочасній Польщі парафіяльних шкіл. Особливо високу активність в розширенні мережі цих навчальних закладів розгорнула католицька церква, насамперед з метою протидії і боротьби з Реформацією. За даними Е. Топольського, станом на кінець XVI – початок XVII ст. їхня кількість

сягала 3 – 4 тис. [447, с. 305]. Цілком передбачувано у такій суспільно-релігійній ситуації мета діяльності парафіяльних шкіл полягала у вихованні дітей і молоді в дусі католицизму, адже програми навчання передбачали вивчення латинської та грецької мов, церковного співу, заучування молитов. Відтак боротьба між прихильниками і противниками Реформації сприяла значному кількісному зростанню системи польського шкільництва, відкриваючи дещо ширший доступ до освіти представниками нижчих верств населення. Однак у міру послаблення Реформації спостерігаються зворотні тенденції: скорочується кількість парафіяльних шкіл та знижується рівень їх освітньої діяльності, ліквідовуються аріанські школи, що знову спричинило перекриття і до того не надто безперешкодного шляху до освіти дітям-вихідцям із незаможних міщанських та селянських сімей.

Певною мірою переломним моментом у цій ситуації стала епоха Просвітництва, що в історії розвитку школи і педагогічної думки Європи позначена усвідомленням освіти як основи процвітання держави і суспільства, критикою її конфесійного і станового характеру, визнанням необхідності розбудови національної, демократичної школи. Ці ідеї стали наскрізними у працях вдатних мислителів і педагогів епохи – Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеція та ін., імена яких із вдячністю і глибокою пошаною зберігає в пам'яті все прогресивне людство. Вони жили в епоху бурхливих історичних подій, інтенсивної соціальної стратифікації і становлення нових класів, глибоко переживаючи недосконалість і несправедливість тогочасного суспільства та неухильно дотримуючись гуманістичних і демократичних принципів. У своїх працях вони рішуче викривають старий суспільний устрій як такий, що суперечить природі людей, народжених вільними і рівноправними, стають на захист знедолених верств населення, різко засуджують соціально-політичне поневолення людини у сучасному їй суспільстві, її безправ'я і гноблення. Ідеальне суспільство педагоги уявляли вільним від станового

поділу і нерівності, у зв'язку з чим рішуче вимагали повної ліквідації феодальних відносин і пом'якшення надмірної нерівності в розподілі власності. Нещастя людей і народів, на їхню думку, визначається недосконалою організацією суспільного устрою, а тому важливо вжити заходи, які б гарантували деякий мінімум власності для всіх громадян, скасувавши тим самим поділ людей на два класи, один з яких живе у злиднях, а інший – у розкошах [24; 53; 83].

Єдиним шляхом здійснення усіх суспільних перетворень та становлення нового життєвого укладу у дусі загального блага мислителі проголошували освіту, окресливши такі її засадничі принципи, як загальність для всього народу, систематичність, зв'язок із світом праці і потребами суспільства. Відстоюючи ідею рівності природних здібностей і можливостей людей, мислителі наполягали на забезпеченні однакових можливостей здобуття освіти для усіх, незалежно від статі, раси, належності до привілейованих чи непривілейованих верств населення: право відвідувати школу має забезпечуватися не лише дітям з багатих і благородних родин, але усім дітям рівною мірою – дворянам і простим людям, багатим і бідним, представникам обох статей з усіх міст, сіл і хуторів, оскільки усі однаково створені за образом Божим та наділені живим і сприйнятливим до знань розумом [24; 53; 83].

Ідеї про природне рівноправ'я людей, політичну свободу і громадянську рівність, соціальну та політичну емансипацію третього суспільного стану (міщан і селян), народну освіту і поширення знань серед широких народних мас тощо досить швидко поширилися у тогочасному західноєвропейському суспільстві, спричинивши надлам старої феодальної організації. Під їх знаком відбулися певні зрушення у системі освіти і виховання європейських країн, що знайшли відображення в розширенні мережі шкіл та активному відкритті спеціальних навчальних закладів для представників нижчих верств суспільства. Наприклад у Німеччині було

засновано низку так званих «шкіл для бідних» (Armenschule). Ідейним натхненником цього процесу вважають Г. Франке, пастора при церкві Святого Георгія в м. Гляуха (з 1817 р. – південна частина м. Галле) та водночас професора теології Галльського університету. Помітивши «грубе невігластво у питаннях віри та глибоку морально-духовну занедбаність» серед парафіян церкви, він щонеділі проводив катехетичні уроки для дітей і дорослих. Отримавши до свята Великодня в 1695 р. щедрu пожертву, Г. Франке цього ж року заснував безплатну школу для дітей з убогих родин у приміщенні парафіяльного будинку, де вони спочатку по дві потім по чотири години щоденно вчилися лічби, читання, каліграфії, а також привчалися до чистоти, порядку і різних видів посильної праці тощо [130].

Добра слава цієї невеликої благодійної школи сприяла зростанню інтересу до неї серед громадськості, внаслідок чого згодом з'явилися і учні із заможних родин, що мали змогу оплачувати навчання, для яких була відкрита міська школа. В 1695 р. було засновано і середній навчальний заклад так званий педагогіум – освітньо-виховну установу для дітей знаті і багатих громадян, а ще через два роки – латинську школу, для дітей міщан. Навчально-виховну роботу в усіх закладах здійснювали здебільшого студенти-теологи Галльського університету, за що отримували невелику платню. Оскільки ж діти із бідних родин та сироти за межами школи знову потрапляли в складні життєві умови, і надалі підлягаючи бездоглядності, занедбаності, запущеності, що нівелювало позитивний вплив школи і навчання на їх розвиток, в 1701 р. на кошти, зібрані в результаті діяльності педагогіуму та латинської школи, а також пожертви, Г. Франке заснував для таких дітей притулок. Згодом тут було відкрито також книгарню, друкарню, аптеку, лікарню, крамницю тощо, доходи від яких ішли на фінансування дитячого притулку та подальший розвиток шкіл [130].

Варто зазначити, що створений Г. Франке комплекс навчальних закладів відкривав ворота у світ дітям із різних прошарків суспільства.

Незважаючи на те, що латинська школа та педагогіум першопочатково призначалися для дітей із заможних родин, обдаровані, талановиті діти із убогих сімей чи сироти, що досягали значних успіхів у навчанні, також мали змогу навчатися, відтак дискримінація за матеріальним становищем чи соціальним походженням учнів була досить відносною. Крім того, усі ці навчальні заклади в одне ціле об'єднувала спільна мета, визначена Г. Франке як «допомога і порятунок дитячої душі та наближення до Бога» [180].

Реалізувалася вона насамперед через спільну молитву, регулярне відвідування богослужінь. З огляду на таку постановку мети ключове місце в навчальних планах всіх типів шкіл займав Закон Божий. Із семи щоденних навчальних годин в «німецьких школах», до яких належали міські школи для дітей із забезпечених родин та вільні школи для дітей з бідних сімей і сиріт (початкові за свої характером і спрямованістю), цьому предмету присвячувалися 3 – 4 години. Крім того, учні цих шкіл навчалися читання, письма, лічби і церковного співу, долучалися до посильних видів праці. В латинській школі та педагогіумі, крім Закону Божого, особлива увага відводилася вивченню мов, при цьому пріоритет надавався латинській, на освоєння якої відводилося по 3,5 год. щодня, намагаючись навчити учнів вільно писати і розмовляти нею. Грецька мова вивчалася винятково для розуміння Нового Завіту; в педагогіумі, окрім того, вивчалася і французька мова. Німецькій мові також відводилося належне місце, учні старанно вправлялися в орфографії, складанні листів, проголошенні невеликих промов тощо. У латинській школі вивчалися ще такі предмети, як література, історія, музика. У педагогіумі, своєю чергою, викладалися основи математики, історії, географії, астрономії, ботаніки, анатомії та малювання.

Водночас ще раз зазначимо, що весь навчально-вихований процес в усіх заснованих Г. Франке типах шкіл, що в подальшому неодноразово

реорганізовувалися і структурно перебудовувалися, був наскрізь пронизаний релігією, адже «вся вченість, будь-які знання є безглуздими і непотрібними, якщо в їх основі не лежить щира любов до Бога і людини ... а краплю живої, щирої віри слід цінити вище, ніж ціле море наукових знань» [180, с. 23]. Згодом подібні заклади для навчання і виховання дітей із родин різного соціального походження і матеріального статку за державної, громадської підтримки та під патронатом релігійних орденів поширилися по всій Німеччині, сприяючи деякому поліпшенню життєвих умов і шансів дітей із незаможних родин, позбавлених батьківського піклування, та сиріт.

Активно відкривалися такі навчальні заклади для сиріт, бездомних дітей та дітей з убогих родин і на території Швейцарії. Зокрема «школа для бідних» була заснована в містечку Гофвіль Ф.Е. Фелленбергом, який чітко усвідомлюючи прямий зв'язок між безграмотністю, неробством, пороками і злочинами, не втомлювався доводити владі і громадськості необхідність інвестувати в освіту і навчання молодого покоління. Будучи лібералом, він був переконаний у тому, що людина тільки сама собі може допомогти, але для цього її потрібно навчити хоча б елементарної грамоти та найпростіших ремісничих знань і вмінь. Тільки завдяки послідовному, всеосяжному виховному впливу, на його думку, людське суспільство може піднятися з глибини свого падіння, і любов до праці, добрий норов та чесноти знову поширяться в ньому [130].

Хофвільська система навчальних закладів у своєму закінченому вигляді була розрахована на будь-який вік дітей, які потребують виховання, починаючи з раннього дитинства. Дитячу школу наслідували розраховані на старший вік інші навчальні заклади, розділені залежно від соціального походження учнів. Так, представники нижчих верств населення, діти незаможних і бідних батьків навчалися у промисловій школі, головна ідея якої — тісний зв'язок навчання елементарним навичкам читання, письма,

лічби і праці; діти представників середнього соціального класу навчалися у реальній школі, головною метою якої визначався інтелектуальний розвиток; школа для дітей знаті передбачала комплексне розумове, релігійно-моральне, політичне виховання школярів. Спільним елементом усіх цих педагогічних установ була єдність навчання і праці: не тільки учні промислової школи залучалися до різних видів робіт, передовсім землеробських, але і діти представників середнього та вищого прошарку суспільства для усвідомлення важкого становища і способу життя бідних верств населення та формування установок гуманного ставлення до людей праці.

Заключною ланкою у цьому комплексі виховних закладів була семінарія, що забезпечувала підготовку вчителів, які б переймалися метою і цілями виховної діяльності загалом, засвоювали методи діяльності, що практикуються у ховфвільських школах та поширювали їх досвід. Відтак, хоча ідеалом Ф.Е. Фелленберга було виховання всього людства, заснованим школи підпорядковувалися інтересам окремих соціальних класів, адже він вважав, що класова піраміда суспільства є даною раз і назавжди. Тим не менш, не робив різниці між багатими і бідними там, де мова йшла про справжній талант і нерідко допомагав обдарованим дітям із нижчим соціальним статусом піднятися з того середовища, з якого вони походили, надаючи їм доступ до шкіл, призначених для представників вищих прошарків суспільства [130].

У цьому контексті не можемо не згадати про доробок сучасника Ф.Е. Фелленберга Й.-Г. Песталоцці у сфері організації освіти для бідних верств населення. На відміну від Ф.Е. Фелленберга, ідея побудови системи навчання і виховання за класовою приналежністю докорінно суперечила його гуманістичному і демократичному характеру мислення. Педагог був переконаний, що виховання ґрунтується на властивості людської природи, а тому є єдиним для всіх, видозмінюючись не за соціальними класами, а

відповідно до індивідуальних особливостей кожного. Тому вихідним моментом і кінцевою метою усієї практичної діяльності педагога було не відокремлене виховання бідних і знедолених дітей, а його злиття з вихованням всього людства без соціально-класової диференціації. Необхідність заснування закладу, який би забезпечував навчання і виховання дітей із нижчих верств населення Й.-Г. Песталоцці обґрунтовував переконанням у тому, що з огляду на загальну відсталість народних мас діти, залишаючись вдома, будуть з покоління в покоління залишатися такими ж невмілими і неосвіченими, і що лише шляхом освіти можна це коло розірвати.

У результаті таких переконань педагог вирішив віддати усі свої сили і засоби вихованню знедолених дітей і в 1775 р. організував у своєму маєтку в містечку Нойгоф відповідний навчальний заклад, де намагався втілити в життя ідеал школи, яка забезпечує своїм вихованцям елементарну освіту і широку трудову підготовку. Його учнями були переважно безпритульні, покинуті діти, без будь-яких засобів для життя, без будь-якого виховання і вміння працювати. У школі вони навчалися елементарної грамоти, польових робіт та ремеслу, адже «єдність виховання розуму, рук і серця» визначалася ключовим принципом діяльності освітнього закладу, а в результаті поєднання навчання і виховання з працею діти розвивають свої фізичні і розумові сили та в майбутньому зможуть створити собі належні умови життя [77].

У 1780 р. школу було закрито через брак коштів для утримання учнів. Усі спроби Й.-Г. Песталоцці домогтися поліпшення життя шляхом виховання і навчання дітей без руйнування основ панівного ладу і права приватної власності, із самого початку виглядали утопічним, але сама ідея створення виховних установ, в яких навчання дітей поєднувалося б з їхньою працею в сільському господарстві і промисловості, була дуже важливою і перспективною, а тому експеримент педагога, спрямований на

викорінення бідності шляхом добре організованого навчання і виховання, набув широкої популярності. Відтак з плином часу виникла ще низка шкіл для дітей із бідних верств населення, аналогічних «школам для бідних» в Нойгофі та Гофвілі.

Схожі типи закладів для навчання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, та із бідних родин активно відкривалися в цей час і у Великобританії. Першою спробою систематичного забезпечення навчання представників бідних верств населення в країні стало заснування благодійних шкіл, що часто пов'язують з ім'ям власника газети з Глочестера Р. Рейкса. Спостерігаючи за життям дітей, він бачив, як легко вони потрапляють до світу злочинності й закінчують своє життя у в'язниці. На його думку, причина цього полягала в тому, що їхні батьки змушені були важко працювати на виробництві та відповідно нехтували своїми обов'язками навчати і виховувати дітей. Працюючи нарівні з дорослими шість днів на тиждень ці діти були неосвіченими і майже не мали перспективи на покращення життя у майбутньому. Намагаючись зарадити цьому, Р. Рейкс разом із пастором Т. Стоком у 1780 р. вирішили організувати школу для бідних у церкві Святої Марії в Глостері з метою навчання дітей грамоти і основ катехизису. Кожної неділі заняття розпочиналися о десятій ранку та тривали до чотирнадцятої години. В школі вивчали Біблію, оволодівали навичками читання та письма, а також засвоювали основи християнської моралі і правила поведінки в суспільстві [123].

Ініціативу Р. Рейкса підтримала громадськість: такі школи цілком відповідали інтересам роботодавців, адже, по-перше, діти навчалися без відриву від виробництва, а, по-друге вся навчально-виховна робота спрямовувалася на виховання смирення і покори. Незабаром по всій країні при церковних парафіях організовувалися аналогічні навчальні заклади, які, однак, ставили дуже вузьку мету – виховання насамперед покірного

покоління. Відтак, дітей навчали найбільш загальних понять і положень християнської релігії, враховуючи до того ж характер їх майбутньої діяльності як робітників і слуг.

Розвиток шкіл для дітей із бідних родин був одним із напрямів діяльності і Р. Оуена. Як філантроп, він значно поліпшив умови праці та життя своїх робітників, скоротивши робочий день, підвищивши заробітну плату, вибудувавши хороші житла та відкривши культурно-просвітницькі та навчально-виховні установи, зокрема «школу для маленьких дітей», елементарну школу та вечірню школи. Всю цю систему виховних установ Р. Оуен назвав «Новим інститутом для формування людського характеру». Перша школа охоплювала ясла та ігровий майданчик та мала на меті захистити дітей від поганого впливу середовища і забезпечити їх всебічний розвиток. Тому тут значна увага приділялася фізичному вихованню, дотриманню правильного режиму дня, здоровому харчуванню дітей, танцям і співу, що загалом сприяли розвитку у них спритності та витонченості [149].

Після «школи для маленьких дітей» вихованці переходили до елементарної школи, основним завданням якої проголошувалося озброєння їх конкретними знаннями, доступними їхньому віку і корисними для подальшого життя. Навчальний план цього закладу включав, крім рідної мови і арифметики, основи географії, природознавства, історії, а традиційне викладання релігії було замінено уроками моралі. Безсумнівний виховний ефект забезпечувало також залучення дітей до трудової діяльності, зокрема дівчаток навчали шити, кроїти, в'язати, вести домашнє господарство; хлопчики опановували найпростіші види ремісничої праці, вивчали особливості садівництва. З десяти років підлітки, що вже працювали на виробництві, могли продовжувати навчання у вечірній школі, де вони поглиблювали свої знання і вміння у рамках дисциплін і предметів, які вивчали в елементарній школі.

Розширення переліку навчальних курсів у навчальних закладах Р. Оуена, пояснюється усвідомленням читання і письма лише як засобів набуття знань, відтак дітям з незаможних родин потрібна набагато ширша освіта: «Або давайте бідним розумне і корисне виховання, або не знущайтесь над їх невіглаством, бідністю і нещастям, даючи їм лише зрозуміти всю глибину їх нещастя. І тому – зі співчуття до стражденного людства – або тримайте бідних, якщо вам це ще вдасться, в стані повного невігластва, як можна ближче до тваринного стану, або зважтеся виховувати з них розумні істоти, потрібні і продуктивні члени держави» [323, с. 37].

Такі типи навчально-виховних закладів були поширені і на території Польщі. Так, засновниками шкіл для бідних тут були передовсім релігійні братства, причому різних конфесій, що брали під опіку сиріт, дітей-жебраків та дітей з убогих родин, надаючи їм безкоштовну освіту. Такі школи діяли при варшавських притулках Святого Казимира, при краківському шпиталю і притулку Святого Духа тощо. Навчання у цих закладах починалося з 7 років та передбачало освоєння дітьми читання, письма, лічби, релігійне виховання і виконання посильної домашньої роботи. Діти, що досягали значних навчальних успіхів, спрямовувалися на подальше навчання, в тому числі і до Краківського університету (наприклад у 1641 р., за твердженнями К. Антосевич, без складання вступних іспитів там було зараховано на навчання 12 вихованців місцевого притулку Святого Духа [120, с. 73 – 74]), а менш здібні учні обов'язкового привчалися до ремесла.

Досить добре було розвинуте шкільництво для бідних дітей у лютеранському Гданську. Вже міською ухвалою 1551 року передбачалося обов'язкове охоплення дітей з бідних родин шкільною освітою, для яких при школах відкривалися спеціальні класи. Зокрема, вони були засновані в школі Святої Діви Марії, освітніх закладах при костелах Святої Катерини,

Святого Варфоломія, Святих Петра і Павла та Святої Варвари. Діти з бідних родин навчалися там щонайбільше два роки, набувши елементарних навичок читання, письма, лічби тощо, а в подальшому залучалися до оплачуваної праці. Натомість здібні діти відправлялися до місцевих середніх шкіл. З 1711 р. спеціально для дітей із бідних родин було засновано новий тип школи – так звану вільну школу (*szkoła wolna*), що надавала елементарну освіту. Станом на 1722 р. у Гданську функціонувало п'ять таких шкіл, у них навчалися близько двох сотень убогих дітей [231, с. 23 – 37].

Із впровадженням в європейських країнах шкільного обов'язку та активною розбудовою мережі безоплатних народних шкіл більшість із так званих «шкіл для бідних» припинили свою діяльність. Відтак, незважаючи на непоодинокі спроби розв'язання проблеми освітньої нерівності залежно від соціально-класової приналежності та забезпечення доступу до системи шкільництва представникам усіх верств суспільства в західноєвропейських країнах загалом й Польщі зокрема, до XIX ст. освіта мала елітарний характер та слугувала передовсім фактором збереження, а не подолання соціальної нерівності, забезпечуючи виховання і відтворення представників певних статусних груп.

2.2. Проблема соціальної нерівності в педагогіці європейських країн XIX – середини XX ст.

Певне послаблення елітарного характеру освіти на теренах Європи спостерігається лише в XIX ст., що в історії розвитку шкільництва у європейських країнах позначене становленням масової освіти, спричиненої, по-перше, процесом демократизації суспільно-політичного життя в Європі, по-друге – промисловою революцією та відсутністю кваліфікованих кадрів,

по-третє – певним послабленням ролі традиційних інститутів соціалізації і соціального контролю (сім'я, церква), а також зростанням значення школи. Відомі філософи, соціологи і педагоги різних країн Європи відзначали посилення соціальної функції освіти і майже одностайно відстоювали ідею створення національних систем шкільництва та пов'язані з нею принципи загального, обов'язкового, світського навчання [60; 123; 130; 149; 250].

Питання рівності і загальності освіти, відмови від будь-яких привілеїв соціально-класових, національних та матеріальних обмежень у сфері виховання стало наскрізним у діяльності А. Дістервега, Г. Спенсера, К.А. Сен-Симона та ін., що розглядали школу як своєрідний інститут соціальної стабільності. Осмислюючи суперечливі процеси, що розгорталися навколо, мислителі намагалися виробити впорядковану систему поглядів, яка змогла б допомогти людству подолати труднощі стрімкого розвитку суспільних відносин і посилення класових антагонізмів, наслідків загострення соціально-економічних суперечностей та кризи традиційної системи освіти. Учені акцентували увагу на несправедливості панівного суспільного устрою і були прибічниками ідеї розбудови нового суспільства, в якому вільна праця і досягнення науки будуть поставлені на службу всім людям [30; 372; 373].

Педагоги наполягали на заснуванні загальної державної школи, яка б забезпечувала навчання усіх дітей незалежно від їх соціально-класової приналежності, матеріального становища чи віросповідання. Метою цієї школи, за їх переконаннями, має бути загальна освіта і виховання, що уможливлювали б освоєння загальних моральних норм і знань усіма дітьми, забезпечуючи таким чином міцність соціальних зв'язків, на відміну від станової школи, що заздалегідь прирікала дитину на певний вид діяльності. Загальна народна школа, наголошували мислителі, неодмінно сприятиме внутрішній єдності країни шляхом виховання нового покоління, якому близькі інтереси батьківщини, і водночас чужий шовінізм,

національна ворожнеча і соціально-матеріальна обмеженість. Походження і достаток батьків у жодному разі не повинні ставати на заваді або давати привілеї в освіті. Питанням освіти широких народних мас А. Дістервег, К.А. Сен-Симон та ін., надавали, отже, особливого значення, оскільки від їх освіченості і правильного розуміння ними свого суспільного призначення значною мірою залежить процвітання країни [30; 87].

У результаті комплексного впливу політичних, економічних, соціальних чинників та поширення у суспільстві таких ідей в країнах Західної Європи та Польщі освіта почала набувати обов'язкового характеру. Так, на території Німеччини започаткування обов'язкового навчання усіх дітей від 5 до 13 – 14 років датується ще 1763 р. в результаті ухвалення королем Пруссії Фрідріхом II «Пруського королівського генерального регламенту про елементарну школу», в основу якого було покладено ідею загального блага, благополуччя, добробуту всього народу, а не окремого класу [245]. Втім, ухвалення цього документа не привело до кардинального поліпшення ситуації у сфері навчання і виховання дітей із нижчих верств суспільства, оскільки освітня політика Фрідріха II щодо простих людей, зауважує В. Нойгебауер, ніколи не виходила за межі «паперової стадії», держава фінансово не підтримувала процес розширення мережі шкіл та їх утримання, вкрай повільно розв'язувала завдання реформування освіти загалом [361]. Крім того, реалізації ідеї загальності та обов'язковості освіти перешкоджав значний попит на просту, некваліфіковану працю, що породжувало масову експлуатацію дитячої праці. Лише з прийняттям Закону «Про охорону дитинства» (1839) обов'язковість освіти стає неухильною вимогою, адже закінчення здебільшого трирічної елементарної школи визначалося головною передумовою подальшої зайнятості дитини на виробництві чи у господарстві [353, с. 156 – 158].

З об'єднанням (1871) німецьких земель в єдину державу – Німецьку імперію – розпочався новий етап реформування системи шкільництва, який, будучи складовою широкої ліберальної реформаторської програми, передбачав забезпечення рівного доступу до освіти представникам усіх соціальних класів. Відповідно до нової нормативної бази, основою системи освіти стала семирічна народна школа, що забезпечувала обов'язкове безоплатне навчання і виховання дітей із сімей з різним соціальним статусом та матеріальним статком. Типовими навчальними дисциплінами у народних школах були: релігія, німецька мова (читання і письмо), математика, спів, природознавство, малювання.

Відтак принцип егалітарності певною мірою був реалізований, адже, за даними німецького історика педагогіки Г.-Г. Герліца, у 1870-ті рр. початковою освітою було охоплено близько 90 % дітей шкільного віку [216]. Однак егалітарна за своєю суттю народна школа, відкриваючи шлях до знань усім німецьким дітям, одночасно слугувала межею між загальною і елітарною освітою, оскільки система середньої шкільної освіти і надалі практикувала своєрідний освітній ценз, що обмежував обсяг навчання залежно від приналежності учня до того чи того стану. Так, німецька система середньої шкільної освіти, що обслуговувала насамперед інтереси середніх і вищих прошарків суспільства, у XIX ст. була представлена здебільшого трьома типами шкіл: гуманітарними гімназіями зі спрямованістю на вивчення стародавніх мов, реальними гімназіями зі спрямованістю на вивчення сучасних мов, вищими реальними училищами з посиленою природничо-науковою спрямованістю. Водночас з огляду на вимоги буржуазії щодо практично орієнтованої освіти для своїх дітей у цей час виник ще один тип середніх навчальних закладів – реальні школи із професійним спрямуванням. Про збереження елітарного характеру німецької середньої шкільної освіти переконливо свідчать статистичні дані –

загальна кількість учнів усіх цих шкіл, що були вихідцями із нижчих верств, зауважує Т. Гасс-Больм, не сягала і 10 % [187, с. 58].

У XIX ст. відбуваються значні зміни і в німецькій системі університетської освіти: зростає кількість навчальних закладів, оновлюються її структура та організація, все більшого престижу набувають філософські і юридичні факультети, а теологічні відділення втрачають колишній вплив. До середини століття університети Німеччини залишалися елітарними навчальними закладами, в яких навчалися вихідці із заможних аристократичних сімей. У другій половині XIX ст. склад студентства почав змінюватися за рахунок помітного зростання у ньому представників міського середнього класу, для якого університетська освіта була певною гарантією зміцнення позицій в соціальній структурі суспільства і держави. Представництво ж нижчого прошарку суспільства у тогочасних університетах було мінімальним – за даними Г.-Г. Герліца, на кінець століття його частка становила менше 1% [216, с. 31].

Порівняно з Німеччиною основи обов'язкової шкільної освіти у Великобританії були закладені значно пізніше. До середини XIX ст. проблемам освіти малозабезпечених верств суспільства з боку держави приділялося мало уваги. Першим кроком на шляху змін стало ухвалення в 1870 р. «Акту про забезпечення народної освіти в Англії та Уельсі», що передбачав впровадження обов'язкового елементарного навчання і принципів світської освіти [118]. Автор цього нормативного документа У. Фостер наголошував, що початкова освіта становить предмет надзвичайної і серйозної важливості, адже йдеться про можливість усунення невігластва, яке загрожувало злочинами і злиднями серед широких верств населення. Відтак положення ухваленого документа передбачали заснування державних та громадських елементарних шкіл для дітей 5 – 12 років для їх озброєння базовими вміннями і навичками читання, письма та лічби [123].

Подальші нормативні документи в галузі освіти Великобританії, проголосивши обов'язковість відвідування елементарних шкіл (1880) та безоплатність навчання у них (1891), сприяли значному поширенню освіти серед народних мас, суттєвому зростанню кількості шкіл, виникненню нових типів навчальних закладів – з поглибленим рівнем викладання. У 1880 – 90-х рр. в елементарних школах викладалися також спів, географія, історія тощо та створювалися класи з поглибленим викладанням, де діти вивчали математику, хімію, фізику, французьку мову тощо [123]. Такий підхід уможлиблював певне зближення рівня навчання в елементарній школі, призначеній для виховання дітей із робітничих сімей, і рівня середньої освіти, доступної в основному представникам забезпечених верств населення. Однак із моменту заснування масової школи система освіти Великобританії розвивалася дуалістично, тобто тісного зв'язку між державними і громадськими елементарними школами та приватними середніми навчальними закладами, при яких, своєю чергою, функціонували спеціальні підготовчі класи, не передбачалося.

Середня шкільна освіта Великобританії у XIX ст. була представлена здебільшого граматичними школами, які відзначалися класичною спрямованістю освіти і закритим характером навчання. До програми навчання цих шкіл входили, як правило, математика, історія, природничі дисципліни, іноземні мови. Основним завданням шкіл була підготовка учнів до навчання в елітарних Оксфордському і Кембриджському університетах. Середня шкільна освіта Великобританії і надалі обслуговувала інтереси передовсім середнього та вищого соціального класу, що підтверджують відповідні дані: за результатами дослідження Дж. Бурк станом на останнє п'ятиріччя XIX ст. у системі середньої шкільної освіти навчалися переважно дітей із аристократичних родин (приблизно 70 %), кількість представників середнього соціального класу обмежувалася 25 %, натомість представництво робітничого класу не сягало і

5 %. З огляду на такі дані щодо середньої шкільної освіти, цілком передбачуваним і прогнозованим є факт обмеженості доступу вихідцям із нижчих прошарків британського суспільства до системи університетської освіти (їх кількість на кінець XIX ст. сягала близько 0,5 %) [139].

Аналогічна ситуація у сфері реалізації загального права на освіту склалася і у Франції. Станом на 1827 р. з усієї кількості дітей шкільного віку (5,5 млн) елементарними школами (майже 26 тис) було охоплено менше третини. З метою розв'язання цієї проблеми у 1833 р. було прийнято Закон «Про народну освіту», який зобов'язував кожен комуну утримувати щонайменше одну народну школу [Bohm]. Програма школи передбачала вивчення моралі і релігії, читання, письма, математики. Старші класи школи передбачали вивчення елементів геометрії, фізики, географії, історії та підготовку до подальшої робітничої діяльності. Закон дав потужний стимул до розвитку народної освіти у Франції: на кінець першої половини XIX ст. кількість народних шкіл сягала понад 45 тисяч, охоплюючи понад дві третини дітей шкільного віку. Наступні нормативні документи щодо народної освіти, містячи положення про безкоштовність навчання (1881), впровадження шкільного обов'язку для усіх дітей 6 – 13 років та світський характер освіти (1882), лише зміцнили цю тенденцію, і загальна кількість народних шкіл на кінець XIX ст. зросла до приблизно 70 тисяч [130].

Водночас як і в Англії, сфера народної освіти, що забезпечувала навчання дітей із малозабезпечених родин, представників нижчих верств населення, була різко відмежована від системи середньої шкільної освіти Франції, представленій двома типами освітніх установ – державними ліцеями і муніципальними чи приватними колегіями. Програми колегій та ліцеїв були, як правило, тотожними і мали класичний характер. Структура освітнього процесу охоплювала два підготовчі курси, шість основних та один випускний. У 1852 році програми ліцеїв і колегій зазнали важливих

змін: курс навчання був поділений на три відділення – елементарне, граматичне і вище. У вищому впроваджувалася біфуркація – поділ дві секції: в рамках першої – наукової – основна увага відводилася вивченню природознавства та фізико-математичних дисциплін, в межах другої – літературної – пріоритетом вважалося освоєння стародавніх мов і предметів гуманітарного циклу. Однак у результаті реформ 1860-х рр. такий поділ було скасовано і відновлено єдиний тип класичної середньої шкільної освіти. Наприкінці ж XIX ст. у Франції були засновані і спеціальні («сучасні») колегії – аналоги реальних шкіл у прусській системі освіти [339].

Середня шкільна освіта у Франції насамперед з огляду на високу плату і в XIX ст. залишалася привілеєм заможних верств населення. За даними французького дослідника А. Проста, середня загальна кількість учнів, що здобували середню шкільну освіту упродовж XIX ст., коливалася у межах лише 5 % [339, с. 34]. Такий елітаризм і соціально-класовий селекціонізм французької середньої школи, за його словами, фактично не залишав ніяких шансів на навчання у ліцеях і колегіях дітям-вихідцям з народу, відповідно перекриваючи їм шлях і до вищої освіти. У цьому контексті науковець також вказує на нетиповість для тогочасного європейського освітнього простору ціннісного співвідношення середньої і вищої школи в Франції, суть якого полягає у закріпленні вищої соціальної цінності саме за середньою, а не вищою школою. Вища ж освіта, відповідно до тверджень А. Проста, була тільки «утилітарною надбудовою над середньою школою», спрямованою головню на професійну підготовку на факультетах богослов'я, словесності, права, медицини, математичних і фізичних наук чи у професійних вищих школах. У результаті більш тісного зв'язку між середньою і вищою школою у Франції жорстка селекція за соціально-класовими і матеріальними ознаками в сфері середньої шкільної освіти цілком передбачувано поширювалася і на систему вищої освіти, наприклад, станом на 1848 р. лише близько 1 % студентів Вищої

політехнічної школи було представлено вихідцями із сімей робітників і селян, натомість 56 % студентів були представниками великої буржуазії, 43 % студентів належали до французької аристократії [339, с. 36].

Варто зазначити, що Польща серед країн Європи однією з перших винесла питання поширення освіти серед народних мас на урядовий рівень, зокрема ще у XVIII ст. У контексті історичних подій того часу, серед яких поступовий занепад країни внаслідок послаблення централізованої влади і зміцнення магнатської олігархії, погіршення загального стану й зниженні рівня розвитку різних сфер життєдіяльності польського суспільства, серед прогресивних кіл громадськості країни посилюються прагнення до проведення політичних і соціальних реформ, спрямованих на оновлення суспільно-політичного життя, зміцнення солідарності між усіма прошарками суспільства. Одним із головних завдань перетворення суспільства проголошувалося поширення культури та освіти серед народних мас. Представники польської педагогіки епохи Просвітництва Г. Коллонтай, Г. Пірамович, С. Сташиц та ін. відкрили новий погляд на педагогіку як наук і практику, розглядаючи навчання і виховання одним із найважливіших факторів удосконалення суспільного життя та життя кожного громадянина зокрема. В основі їхніх міркувань, як свідчить аналіз їхніх наукових студій, лежить теорія природного права і суспільного договору Ж.-Ж. Руссо, відповідно до якої індивід має обмежувати свою свободу для досягнення загальних, спільних цілей. Відтак мислителі ставлять під сумнів «золоту вільність» шляхти, оскільки інтереси одних не можуть бути спрямовані на шкоду всім [244; 331; 376].

У своїй діяльності Г. Коллонтай, Г. Пірамович, С. Сташиц та ін. особливе місце відводили питанням організації шкіл для народу, для широких мас населення, адже були глибоко переконані у тому, що освічений селянин чи міщанин зможе швидше поліпшити своє життєве становище та посприяти зміцненню економіки країни. Відтак вони

відстоювали ідею загальнонародного виховання та освіти. Формуючи людину, розвиваючи її інтелектуальні здібності і широту знань, школа цим самим створює цінний суспільний капітал. Польські просвітителі, отже, ставили розвиток усіх сфер життя суспільства в пряму залежність від результатів роботи шкіл, всієї системи народної освіти. На просвіту покладалися також великі надії щодо посилення патріотичного виховання з метою підготовки молоді до захисту країни від агресії з боку інших держав і відродження її колишньої могутності [244; 331; 376].

З метою створення такої народної системи освіти, яка б обслуговувала інтереси усіх прошарків суспільства, завдяки об'єднанню зусиль прогресивно налаштованих громадських діячів та згаданих педагогів було утворено Народну едукативну комісію – першу світську державну організацію з питань народної освіти не тільки в Польщі, а й у всій Європі, що висунуло Польщу далеко вперед у порівнянні з іншими країнами. Її створення і діяльність слід розглядати як одну з великих перемог прогресивних сил Польщі в боротьбі за демократизацію народної освіти, за її підпорядкування інтересам країни у важкий для неї період.

Свою діяльність комісія здійснювала протягом більше 20 років і здійснила величезний вплив на розвиток народної освіти в Польщі, реалізуючи такі завдання: загальне керівництво і контроль за всіма установами освіти; розробка змісту освіти; розробка та видання підручників; розширення мережі шкіл, їх фінансування та зміцнення матеріальної бази; підготовка педагогічних кадрів. Відтак перед комісією було поставлене завдання здійснення масштабних перетворень у сфері освіти, в результаті чого було впроваджено триступеневу систему навчання. Вона відкривала доступ до освіти дітям-вихідцям із різних прошарків суспільства, різними соціальним статусом і матеріальним забезпеченням, зберігаючи водночас принцип класовості у своїй основі. Зокрема, до першого, нижчого ступеня належали парафіяльні школи, призначені для

дітей селян і бідних ремісників. Школи другого і третього ступеня – повітові і воєводські – створювалися винятково для дітей шляхти. Парафіяльні школи забезпечували навчання читання, письма, фізичне і моральне виховання, натомість програма навчання у воєводських школах відрізнялася більшою широтою, включаючи такі предмети, як релігія, мораль і право, риторика, історія, географія, природна історія з ботанікою і зоологією, історія мистецтв і ремесел, математика, логіка, латинська, польська, французька і німецька мови та інші [380; 381].

Діяльність Народної едукативної комісії спрямовувалася на розширення мережі парафіяльних шкіл з метою поширення грамотності серед селян, створення яких супроводжувалося цілою низкою труднощів. Річ у тому, що розширення мережі парафіяльних шкіл зустрічало опір з боку як костелу, так і шляхти. Костел не хотів втрачати монополію над парафіяльними школами, які він розглядав як один з важливих засобів залучення молодого покоління до релігії. Несхвально ставилася до поширення освіти серед селян і шляхта. Таким чином, створення парафіяльних шкіл проходило в гострій боротьбі з костелом і консервативною шляхтою, в процесі ломки старих поглядів на школу і освіти для простого люду [380; 381].

Таким чином, діяльність комісії була першою спробою реалізувати в країні ідею всезагального обов'язкового навчання та створити систему навчання і виховання, яка б забезпечувала рівний доступ до освіти представникам різних прошарків суспільства. Однак внаслідок драматичних подій – розділів Польщі і втрати державності – ця ініціатива не могла бути втіленою у життя, та в подальші роки слугувала орієнтиром у боротьбі польського народу за свої права у сфері освіти і просвіти. Відтак діяльність Народної едукативної комісії отримала високу оцінку: «Не було ще в Європі в політичному законодавстві нічого подібного. Виховання дітей простих громадян стало справою національного уряду, який виражав у

цьому свою єдність і згоду» [244, с. 85]. Остаточний розподіл Польщі між сусідніми державами став на шляху впровадження масової освіти в країні, а відтак з цього моменту її система шкільництва розвивалася у контексті здійснюваних освітніх реформ цих держав.

Впровадження шкільного обов'язку на території Польщі відбулося вже в часи її перебування у складі сусідніх держав, зокрема юридичне впровадження обов'язкової шкільної освіти відбулося у Пруссії, як уже зазначалося, у 1754 р., в Австро-Угорщині – у 1774 р., в Російській імперії, зокрема в Королівстві Польському – у 1917 р. Впровадження на польських землях освітнього законодавства згаданих країн привело до повної перебудови польської школи за їхнім взірцем, а її подальший розвиток визначався насамперед їх внутрішньою політикою щодо польського населення та його просвіти. Так, структурна перебудова польської школи у ХІХ ст. передбачала заснування елементарних шкіл, програми яких були скорочені до мінімуму і містили лише те, що необхідно для людей «з найнижчого класу» та середніх шкіл різних типів (повітові школи, гімназії, прогімназії та ін.), навчання в яких мало однобічний характер та спрямовувалося головню на вивчення гуманітарних дисциплін, призначених з огляду на дорожнечу для заможних верств населення [250].

Загальною тенденцією розвитку освіти на польських землях у складі різних держав протягом ХІХ ст. стало її використання як механізму асиміляції польського населення. З одного боку, часто реалізувалося цілеспрямоване прагнення пруської, російської та австрійської влади щодо ускладнення доступу до знань, призупинення розповсюдження національно-визвольних ідей, виховання молоді в дусі вірності і покори. З іншого боку, паралельно із закриттям польських шкіл активно засновувалися російські, німецькі та австрійські елементарні школи і гімназії, на які покладалося завдання виховання покірливих трудівників і слухняних підданих держави. Однак селяни і бідні міщани, для яких

призначався перший тип шкіл, неохоче віддавали дітей на навчання, опираючись у такий спосіб германізації і русифікації. Дещо результативнішим виявився процес асиміляції польського населення у державах-окупантах через середню школу, де навчалися діти із заможних родин, що легше піддавалися онімеченню чи русифікації [468].

Аналізуючи статистичні дані, можемо стверджувати, що найкращим стан поширення освіти серед польського населення був на території Пруссії, зокрема станом на останнє десятиліття системою шкільної освіти було охоплено близько 70 – 80% дітей шкільного віку Великопольщі (території, що увійшла до складу Пруссії та згодом Німецької імперії). У Галичині – території, що увійшла до складу Австро-Угорщини, – цей показник сягав 50 – 6 % дітей шкільного віку. Найгірший стан поширення освіти серед польського населення наприкінці XIX ст. спостерігається в Королівстві Польському, що входило до складу Російської імперії – лише близько 20 % [34].

Пояснити цю ситуацію можна передовсім наявністю шкільного обов'язку в німецькомовних країнах та щільною шкільною мережею, хоч і спрямованою на реалізацію політики асиміляції польського населення. Натомість у царській Росії польським селянам ще в 1851 р. була зроблена «послуга», яка полягала у звільненні їх від шкільного податку та обов'язків посилати своїх дітей до школи (до цього вже з 20-х рр., але не скрізь, а на основі рішення місцевої влади вводилися подібні заходи), що призвело до скорочення числа шкіл і зменшення кількості учнів. Крім того, була введена плата за вступ на навчання до середніх шкіл (50 злотих при вступі до молодших класів і 200 злотих під час вступу до старших класів) [32].

Відтак у XIX ст. на території Польщі, що була розділена між Пруссією, Австро-Угорщиною і Російською імперією, школа розвивалася у складних соціально-політичних умовах. Здійснений аналіз засвідчує, що в

умовах обмежень і політики асиміляції польська школа розвивалася повільно, а в низці випадків спостерігається суттєвий регрес – це відірваність від потреб життя польського народу, насадження чужих ідей і цінностей, обмеження доступу до освіти представникам різних верств суспільства тощо.

Увесь процес національно-визвольної боротьби польського народу, розділеного в межах сусідніх держав, відстоювання польської мови і школи активно супроводжувала тогочасна польська педагогічна думка, до представників якої належать Я. Давид, С. Карпович, К. Лібельт, Б. Трентовський та ін. Творчість цих педагогів здійснювалася у різних частинах розділеної країни, однак роботах кожного з них чітко виражено прагнення захистити польську школу від асиміляції, удосконалювати її зміст і методи роботи, зробити навчання доступним для широких верств народу, відродити за допомогою навчання і виховання молодого покоління незалежність своєї країни. Представники польської педагогічної думки XIX ст. обґрунтовували необхідність зміни чинної системи освіти, яка не відповідала потребам суспільства і гальмувала його розвиток. Мета виховання у польських педагогів має прогресивний, загальнолюдський характер, щодо шкільної системи вони також дотримувалися прогресивних поглядів і вважали, що школа повинна бути єдиною, світською і державною [158; 232; 282; 450].

Виходячи з цього, педагоги, зокрема С. Карпович, К. Лібельт, Б. Трентовський піддали критиці чинну систему освіти, в якій розкривається класовий характер, що виражається у її роздвоєності: елементарна школа готувала своїх випускників до фізичної праці, а середня – до «стану чиновників, духовенства та вчителів». Вони вважали, що освіта не повинна обмежуватися тільки елементарною школою і залежати від соціального походження дитини та матеріальних засобів, якими володіють її батьки. В демократизації освіти мислителі вбачили шлях до встановлення соціальної

рівності між людьми, гарантію загальної справедливості у суспільстві. Початкова школа, на їхню думку, повинна бути доступною для всіх соціальних класів, а програма навчання у ній – єдиною для усіх дітей. Також вони вимагали загальнодоступності середньої світи, виступали проти її становості. Така школа дасть змогу здібним школярам не тільки здобути освіту, яка забезпечить їм можливість користуватися всіма громадянськими правами, а й використовувати її на загальну користь свого народу [158; 232; 282].

Таким чином, у XIX ст. в більшості країн Європи та Польщі в тому числі, відбулися помітні зрушення в поліпшенні шансів на освіту і відповідно краще життя дітей із бідних сімей. Практично у всіх розвинених країнах було ухвалене законодавство щодо розвитку масової загальноосвітньої школи, в рамках якої всі суспільні класи отримували право на освіту. Однак впровадження ідеї загального, обов'язкового, безкоштовного навчання часто створювало такі умови, що ставали на заваді чи обмежували можливості користування цим правом. Освіта широких народних мас обмежувалися рамками елементарної школи, що характеризувалася низьким рівнем навчання і виховання, вузькістю змісту, необлаштованістю навчальних закладів тощо. Середня школа з ключовим завданням відтворення еліт розглядалася відповідно як ступінь освіти, доступ до якої надавався лише дітям заможних верств населення, виняток становила мізерна кількість здібних і талановитих дітей із малозабезпечених родин.

На рубежі XIX – XX ст., у період стрімкого економічного, політичного і соціокультурного розвитку європейських країн, з усією гостротою виявилася проблема невідповідності тогочасної шкільної справи новим умовам і реаліям суспільного життя і діяльності. Суперечності між традиційною практикою навчання і виховання молодого покоління та новими суспільними запитами щодо підготовки до життя дітей і молоді

виявлялися чи не на усіх рівнях освіти. Стрімкий розвиток виробництва і промисловості, демократизація суспільного життя насамперед загострили проблему нерівності доступу до системи освіти, нерівності освітніх шансів для представників різних прошарків суспільства. Народна школа, що стала масовою і безкоштовною та призначалася для найбідніших, широких кіл населення, тобто селян і робітників, характеризувалася застарілістю змісту та організації навчально-виховної роботи, обмеженістю і догматизмом. Вона не забезпечувала підготовки учнів до життя, хоча б елементарного ознайомлення їх з різноманітними формами трудової діяльності людей, способами застосування книжних знань у реальних умовах. Певною мірою архаїчний характер мала і середня школа, будучи спрямованою головню на забезпечення класичної гуманітарної освіти [60].

Утім, якщо аристократія та духовенство підтримували такий стан справ, то нижчі прошарки суспільства, усвідомлюючи освіту як один із засобів боротьби за встановлення соціальної справедливості, за подолання експлуатації людини людиною, та середній соціальний клас, потребуючи кваліфікованих робітничих кадрів, висловлювали різке невдоволення такою організацією шкільної справи. Таким чином, школа й освіта цього періоду не могли задовольнити потреб народу через збереження станово-класового характеру. Лише в початковій народній школі навчання було безкоштовним, однак діти убогих батьків не могли відвідувати навіть її, оскільки змалку були змушені працювати, щоб заробити на прожиття. Родина не могла забезпечити їх одягом, взуттям, харчами. Досить висока плата за навчання у середніх і вищих навчальних закладах була посиленою лише для представників вищих прошарків суспільства. Зазначене однаковою мірою стосується чи не всіх європейських країн, зокрема Франції, Німеччини, Англії, Польщі тощо [60; 123; 130].

Відтак, у результаті переходу від аграрного до індустріального суспільства та зміщення пріоритетів в економіці європейських країн,

загострення потреби в кваліфікованих робітничих кадрах, змін соціальної структури та посилення соціальної дезадаптації у нових умовах життя і діяльності, проблема соціальної й освітньої рівності, зводячись насамперед до питання доступу до освіти, постає у центрі соціальної боротьби і наукових дискусій. Система освіти в індустріальному суспільстві має бути призначеною переважно для найбільшого в кількісному плані класу, який не має доступу до навчання, зазначав О. Конт [54]. До створення єдиної для всіх прошарків суспільства школи, яка б сприяла подоланню класових суперечностей і нівеляції гострих соціальних проблем, закликав П. Наторп [70]. Природну рівність дітей та необхідність слідування їхній природі, об'єднавши дітей і молодь усіх соціальних класів в єдиних освітніх установах, відстоював Е. Дюркгейм [36]. Представники європейського філософсько-педагогічної думки закликали до проведення реформ, спрямованих на послаблення соціальних відмінностей серед різних прошарків суспільства, надання усім його членам рівних можливостей і шансів діяти та досягати успіху. Ідея рівності й однаковості можливостей для всіх сприяла утвердженню універсалізму замість партикуляризму, тобто статусу, досягнутого власними зусиллями людини, замість статусу, визначеного їй соціальною системою [36; 54; 70].

У результаті поширення таких міркувань у суспільстві та боротьби за право кожного на освіту в європейських країнах були утверджені основи обов'язкового шкільного навчання та суттєво оновлено структуру й організацію шкільництва. Структура системи освіти більшості європейських країн в першій половині XX ст. передбачала: загальну, обов'язкову для усіх дітей та безкоштовну 4 – 7-річну початкову народну школу; платну середню загальну освіту, що реалізувалася у ієрархічно впорядкованих освітніх закладах, зокрема граматичних школах (Англія), ліцєях (Франція), гімназіях (Німеччина) з науково-теоретичним спрямуванням та класичним гуманітарним характером освіти, середніх

сучасних школах (Англія), загальних і технічних колежах (Франція), реальних школах (Німеччина) з професійно-практичним спрямуванням навчального процесу, вищих народних школах (Франція, Німеччина та ін.), спрямованих на підготовку в широкому діапазоні робітничих професій; платну вищу університетську освіту. Середні школи з науково-теоретичним та професійно-практичним спрямуванням, на відміну від вищих народних шкіл, мали більш високий статус, відкриваючи доступ до вищої освіти або привабливішої професії. Таким чином, на відміну від початкової, середня школа упродовж усієї першої половини XX ст. на теренах Європи все ще зберігала старі привілеї щодо освіти, обмежуючи рівність освітніх шансів, умов і результатів для представників різних верств населення, вихідців із незаможних селянських і робітничих сімей [60; 123; 130].

На значні труднощі наштовхнулася реалізація ідеї щодо рівності у сфері освіти, впровадження її всезагальності і на території Польщі упродовж першої половини XX ст. Представники тогочасної польської педагогічної думки М. Земнович, Ф. Знанецький, Б. Наврочинський та ін. дають досить критичну і однозначну оцінку функціонування і розвитку польської системи народної освіти. Головну причину труднощів вони вбачали у «ворожій щодо трудящих політиці панівних класів, які прагнули тримати їх в темряві і неучтві». Мислителі ж відстоювали демократичний розвиток польського суспільства і школи, закликали до ліквідації неграмотності і підвищення загального культурного рівня населення. Наріжним каменем їхніх міркувань стало утвердження надзвичайної цінності дитинства, проголошення права кожної дитини на індивідуальність, самостійність, повагу та повноцінне виховання і розвиток. Ідеї гуманного ставлення до дитини, принципи всезагальної шкільної освіти, вимоги ліквідації класового характеру освіти та розбудови єдиної школи для всіх дітей вони визначали основою становлення національної

системи шкільництва. В основі цих міркувань, як бачимо, лежить визнання первинної рівності всіх людей, право кожного на увагу і повагу [317; 474; 476].

Реалізуючи ці ідеї, освітня практика розвивалася у напрямі збільшення кількості людей, охоплених навчанням і вихованням, та поступового підвищення рівня освіти, доступного усім. Так, у 1919 р. ухвалюється положення про обов'язкове шкільне навчання, яке проголосило: «Навчання на рівні загальноосвітньої школи є обов'язковим для всіх дітей шкільного віку» [159, с. 192 – 193]. Так формально впроваджувалося всезагальне навчання дітей 7 – 14 років, незалежно від соціального походження, матеріального становища їхніх родин, національності і віросповідання на рівні загальної семирічної школи, що передбачала вивчення релігії, польської та іноземної мови, математики, географії, історії тощо. Також було реорганізовано середню школу, зокрема засновано чотири її типи: з негуманітарним, природничо-математичним, класичним і гуманітарним спрямуванням. Передбачалися і заходи щодо розширення мережі навчальних закладів. Згодом обов'язковість освіти на рівні загальноосвітньої школи була закріплена і на конституційному рівні. Однак у зв'язку зі складним фінансово-економічним і політичним становищем країни, що лише стала на шлях відродження, ці вимоги не могли бути втілені у життя. Спостерігалися очевидні розбіжності між нормативними положеннями в сфері народної освіти та освітньою реальністю. Як і раніше, тисячі дітей були позбавлені змоги навчатися у школі. В особливо складному становищі залишалися діти бідноти і незаможних селян. Їх навчання в кращому випадку завершувалося кількома класами загальноосвітньої школи. Середня школа, а тим більш вища, мали виражений елітарний характер та були недоступні дітям широких верств населення. Зокрема С. Семполовська [364] наводить такі

статистичні дані щодо соціального походження учнів середніх шкіл у 1922 р:

- діти поміщиків – 30 %;
- діти інтелігенції – 28 %;
- діти купців і дрібних поміщиків – 12 %;
- діти заможних селян – 13 %;
- діти ремісників і робітників – 17 %.

Як бачимо з наведених даних, більшість учнів середніх шкіл складали вихідці з поміщицьких, купецьких родин, інтелігенції та заможного селянства. Натомість діти промислових робітників складали лише 3 % від загальної кількості школярів середніх навчальних закладів, а про дітей незаможних селян дослідниця і не згадує, з огляду на їх мізерну кількість. Не суттєво змінилася ситуація і в останньому навчальному році міжвоєнної Польщі. У 1938 – 1939 рр. поза межами обов'язкової шкільної освіти на рівні загальноосвітньої школи залишалися понад 10 % дітей, а середньої – близько 30 %.

Не краща ситуація склалася і на рівні вищої освіти. Підтвердженням цього може слугувати стаття «Навчання – це привілеція багатих», опублікована в 1937 р. на сторінках газети «Dziennik Poranny» [316]. У ній стверджується, що на 3 млн сільськогосподарських робітників припадає лише 248 студентів. На основі офіційних статистичних даних робиться висновок, що на п'ять студентів-вихідців із заможних родин припадає тільки один студент із середовища робітників, селян та трудової інтелігенції.

Друга половина XX ст. в історії проблеми соціальної та освітньої нерівності пройшла під знаком невпинної боротьби з дискримінацією у системі освіти за будь-якою ознакою, подолання освітніх бар'єрів, масштабної експансії освіти тощо. У цей час право на освіту для кожного міцно закріплене у конституціях європейських країн, міжнародних документах щодо прав людини і національних освітніх законодавствах. В

умовах стрімкого науково-технічного й економічного прогресу, демократизації та гуманізації усіх сфер суспільного життя перед школою як соціальним інститутом відкрилися нові перспективи: освіта почала розглядатися як основа соціального піднесення окремих верств населення загалом і кожної людини зокрема. З огляду на це чи не головним завданням реформування шкільництва у європейських країнах у перші повоєнні роки стало створення такої системи освіти, яка б забезпечувала рівні можливості для усіх дітей, незалежно від соціального походження чи матеріального становища. Така система освіти має передбачати тісний взаємозв'язок усіх її ланок, відображати інтереси всього народу, а не певних його верств чи класів.

Освіта була проголошена одним із найважливіших соціальних інститутів, з нею пов'язувався успіх соціальних реформ, спрямованих на досягнення соціальної рівності і справедливості. Відомі соціологи і педагоги доводять, що освітня нерівність є причиною нерівного становища в суспільстві, а соціальна нерівність виступає детермінантом нерівного доступу до освітніх ресурсів та вказують на їх діалектичну взаємозалежність. Тому, на їхню думку, зусилля, спрямовані на подолання однієї з рівностей, сприятимуть ліквідації й інших. У такому контексті освітня рівність проголошується одним із важливих факторів розв'язання цілої низки соціальних проблем. У пошуках шляхів встановлення такої рівності педагоги знову звертаються до ідеї єдиної, загальної школи, що стала основою боротьби із соціальною сегрегацією й освітньою нерівністю на теренах усієї Європи.

Однією з перших на шлях подолання різноманітних привілеїв в освіті стала Великобританія, де ще в 1944 р. було стандартизовано систему початкової освіти та встановлено принцип загальної, обов'язкової і безкоштовної освіти для дітей у віці від п'яти до п'ятнадцяти років. У 50-х рр. і у Франції остаточно закріплюється вік обов'язкового навчання (до 16-

ти років), початкова школа остаточно втрачає своє призначення тільки для навчання народних мас, будучи тепер лише першою ланкою системи шкільної освіти, створюється єдиний тип середньої школи для усіх учнів. Шкільні реформи ФРН у повоєнний період також спрямовуються на руйнування соціальних та економічних бар'єрів, які перешкоджали отриманню освіти бідних верств населення: це передовсім уніфікація змісту й організації навчально-виховної роботи різних типів шкіл, забезпечення рівноцінності освіти у різних видах освітніх закладів заснування загальноосвітніх шкіл, створення можливостей для переходів між ними тощо [60; 123; 130].

Цим же шляхом у відновленні і розбудові національної школи пішла Польща. Теоретичні проблеми шкільної реформи та забезпечення широкого і рівного доступу до освіти розроблялися у працях відомих польських діячів народної освіти і вчених-теоретиків. До їх числа слід віднести роботи Б. Суходольського, В. Оконь, М. Шиманського та ін. Вони закликали до оновлення школи на основі таких принципів:

- а) обов'язкове дошкільне виховання;
- б) функціонування єдиної, безкоштовної і загальної школи;
- в) створення мережі доступних середніх шкіл;
- г) створення широкої мережі навчальних закладів профтехосвіти;
- д) забезпечення рівного доступу до вищих навчальних закладів та ін. [320; 381; 380; 394; 395]

Головне завдання реформи польської школи в цей період полягало, отже, у відкритті вільного доступу до системи середньої освіти. На основі наступності програм загальноосвітня і середні школи були об'єднані в одинадцятирічну загальноосвітню школу, що відкривала шлях до вищої освіти. Крім того, для дітей незаможних робітників і селян впроваджувалася стипендіальна система, що також сприяло збільшенню чисельності учнів. Відтак вже наприкінці 50-х рр. майже 98 % дітей і молоді шкільного віку

було охоплено освітою, а число випускників загальноосвітньої середньої школи досягло рекордного за всю історію країни числа – понад 200 тис. [355]

Важливе значення для подальшої демократизації школи мало ухвалення нового закону про розвиток системи освіти і виховання (1961), який проголосив, що розвиток системи виховання та просвіти має забезпечити кожному громадянину здобуття восьмирічної освіти та зробити доступними усі рівні і напрями подальшої освіти відповідно до інтересів і здібностей [249]. У результаті впровадження його положень загальна кількість учнів середніх навчальних закладів перевищувала вже 1 млн 200 тис, що свідчить про результативність здійснюваних реформ. Водночас відкриття доступу до всіх ланок системи освіти аж ніяк не забезпечило абсолютної освітньої рівності, що підтверджує соціальний склад учнів. Зокрема станом на 1965 – 1966 р. спостерігалися такі пропорції учнів залежно від їх соціального походження:

- з робітничих сімей – 28,4 %;
- з селянських сімей – 18 %;
- з сімей інтелігенції – 43,2 %;
- з ремісничих та ін. сімей – 10,4 % [355].

Таким був стан справ по країні загалом. У наступні роки число учнів у середніх та вищих навчальних закладах неухильно зростає.

Таким чином, уся історія розвитку європейської і зокрема польської школи пронизана боротьбою за подолання взаємозалежності соціального походження та освітніх перспектив, за доступність освіти для усіх прошарків суспільства, результатом якої стала певною мірою рівність шансів на освіту для всіх дітей. Втім викорінити соціальну та освітню нерівність не вдалося і досі. Незважаючи на впровадження обов'язкової шкільної освіти, суттєве розширення мережі освітніх установ різних рівнів – початкових і середніх загальноосвітніх шкіл, професійних навчальних

закладів, університетів тощо – питання соціальної нерівності в освітній сфері набуваючи все нових форм вияву, залишається актуальною соціально-педагогічною проблемою.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Розділ презентує розвиток проблеми освітньої нерівності в Європі та Польщі у контексті причин її виникнення та шляхів подолання.

Вказано, що проблематика соціальної та освітньої нерівності проходить крізь всю історію науково-педагогічної думки і освітньо-виховної практики як свідчення того, що філософи і педагоги різних історичних епох, з різних країн, незалежно від панівного суспільного ладу та соціокультурних умов, завжди цікавилися питаннями рівності і справедливості у сфері освіти.

Вказано на практику станового виховання в середньовічній Європі та Польщі. Зокрема констатовано, що, незважаючи урізноманітнення типів навчальних закладів, появу вищих шкіл, контингент їх учнів залишався практично незмінним, охоплюючи переважно представників магнатства, духовенства, а також помісної шляхти.

Охарактеризовано погляди мислителів доби Відродження (Е. Роттердамський, Ф. Рабле, Т. Мор, Т. Кампанелла та ін.) та вказано на формування нового ідеалу вселюдської рівності. Доведено, що аналогічні ідеї ширилися у польському суспільстві доби Відродження (А. Моджевський, Ш. Міріціус, Е. Глічнер та ін.). Акцентовано, що попри широку пропаганду ідей соціальної рівності та справедливості, на практиці ситуація залишалася протилежною.

Доба Реформації у Польщі ознаменувалася появою аріанських шкіл, доступ до яких отримали діти усіх станів, а також посприяла широкому поширенню парафіяльних шкіл. І вже в епоху Просвітництва в Європі залунали заклики про необхідність поширення освіти як основи процвітання держави і суспільства (Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвецій та ін.). Охарактеризовано діяльність комплексу навчальних закладів, ідейним натхненником заснування яких був Г. Франке

(Німеччина): «шкіл для бідних», міської школи, педагогіуму, латинської школи, навчально-виховну роботу в яких здійснювали студенти Галльського університету. Саме в цьому комплексі здобувати освіту мали змогу діти з різних суспільних станів, а дискримінація за матеріальним становищем чи соціальним походженням учнів була у них досить відносною.

Подано інформацію про заснування навчальних закладів для сиріт, бездомних дітей та дітей з убогих сімей (Гофвільська система навчальних закладів), а також про діяльність навчального закладу для знедолених дітей в містечку Нойгоф під керівництвом Й.-Г. Песталоцці на території Швейцарії.

Стверджено, що схожі типи закладів для навчання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, та з бідних сімей активно відкривалися в цей час і у Великобританії (благодійні школи, заснування яких пов'язане з іменами Р. Рейкса та Т. Стока). Охарактеризовано філантропічну діяльність Р. Оуена, показано діяльність заснованих ним виховних установ, об'єднаних назвою «Новий інститут для формування людського характеру».

Вказано, що засновниками так званих шкіл для бідних та території Польщі були передовсім релігійні братства при чому різних конфесій, що брали під опіку сиріт, дітей-жебраків та дітей з убогих сімей, надаючи їм і безкоштовну освіту. Такі школи діяли при варшавських притулках Святого Казимира, при краківському шпиталю і притулку Святого Духа тощо. Охарактеризовано діяльність цих закладів.

Аналіз історико-педагогічних джерел дав змогу стверджувати, що досить добре шкільництво для бідних дітей було розвинуте у лютеранському Гданську. Зокрема, класи для бідних дітей були засновані в школі Святої Діви Марії, освітніх закладах, заснованих при костелах

Святої Катерини, Святого Варфоломія, Святих Петра і Павла та Святої Варвари. У дослідженні подано їхню характеристику.

Із впровадженням у європейських країнах шкільного обов'язку та активною розбудовою мережі безоплатних народних шкіл більшість із так званих «шкіл для бідних» припинили свою діяльність. Відтак, незважаючи на непоодинокі спроби розв'язання проблеми освітньої нерівності, залежно від соціально-класової приналежності та забезпечення доступу до системи шкільництва представникам усіх верств суспільства в західноєвропейських країнах загалом й Польщі зокрема, до XIX ст. освіта мала елітарний характер та слугувала передовсім фактором збереження, а не подолання соціальної нерівності, забезпечуючи виховання і відтворення представників певних статусних груп.

Доведено, що певне послаблення елітарного характеру освіти на теренах Європи спостерігається лише в XIX ст., що в історії розвитку шкільництва у європейських країнах позначене становленням масової освіти, спричиненої, по-перше, процесом демократизації суспільно-політичного життя в Європі, по-друге – промисловою революцією та відсутністю кваліфікованих кадрів, по-третє – певним послабленням ролі традиційних інститутів соціалізації і соціального контролю (сім'я, церква) та зростанням значення школи. У дослідженні охарактеризовано діяльність А. Дістервега, Г. Спенсера, К.А. Сен-Симона та ін., для яких ідеї рівності і загальності освіти, відмови від будь-яких привілеїв соціально-класових, національних та матеріальних обмежень у сфері виховання стали провідними.

Вказано, що у результаті комплексного впливу політичних, економічних, соціальних чинників та поширення у суспільстві таких ідей в країнах Західної Європи та Польщі освіта почала набувати обов'язкового характеру і на прикладі Німеччини, Великобританії, Франції, Польщі охарактеризовано запровадження шкільного обов'язку у Європі.

Акцентовано й на змінах у вищій системі освіти Німеччині, зокрема на зростанні кількості навчальних закладів, оновленні її структури та організації, зростанні престижу філософських та юридичних і зменшенні впливу теологічних факультетів. Констатовано, що до середини століття університети Німеччини залишалися елітарними навчальними закладами, в яких навчалися вихідці із заможних аристократичних сімей. У другій половині XIX ст. склад студентства почав змінюватися за рахунок помітного зростання чисельності студентів, що представляли міський середній клас, для якого університетська освіта була певною гарантією зміцнення позицій в соціальній структурі суспільства і держави.

Доведено, що основи обов'язкової шкільної освіти у Великобританії були закладені значно пізніше, ніж у Німеччині, адже до середини XIX ст. проблемам освіти малозабезпечених верств суспільства з боку держави приділялося мало уваги. Першим кроком на шляху змін стало ухвалення в 1870 р. «Акту про забезпечення народної освіти в Англії та Уельсі», що передбачав впровадження обов'язкового елементарного навчання і принципів світської освіти. Охарактеризовано низку інших нормативних документів у галузі освіти Великобританії та вказано: ними було проголошено обов'язковість відвідування елементарних шкіл (1880) та безоплатність навчання у них (1891), сприяли значному поширенню освіти серед народних мас, суттєвому зростанню кількості шкіл, виникненню нових типів навчальних закладів — з поглибленим рівнем викладання. Натомість середнє шкільництво Великобританії і надалі обслуговувало інтереси передовсім середнього та вищого соціального класу.

Поява народних шкіл у Франції стала можливою завдяки прийняттю Закону «Про народну освіту» (1827). Наступні нормативні документи щодо народної освіти містили положення про безкоштовність навчання (1881), впровадження шкільного обов'язку для усіх дітей 6 — 13 років та світський характер освіти (1882). Такі дії уряду значно пожвавили розвиток освіти

дітей із малозабезпечених сімей, представників нижчих верств населення. Щоправда, середня й вища освіта й надалі залишалися доступними лише для привілейованих класів.

Доведено, що Польща серед країн Європи однією з перших винесла питання поширення освіти серед народних мас на урядовий рівень, зокрема ще у XVIII ст. Проаналізовано діяльність Г. Коллонтая, Г. Пірамовича, С. Сташица та вказано, що особливе місце ці діячі відводили питанням організації шкіл для народу, для широких мас населення, адже були глибоко переконані у тому, що освічений селянин чи міщанин зможе швидше поліпшити своє життєве становище та посприяти зміцненню економіки країни. Відтак вони відстоювали ідею загальнонародного виховання та освіти. Охарактеризовано діяльність Народної едукативної комісії – першої світської державної організації з питань народної освіти не лише у Польщі, але й у всій Європі. Вказано, що остаточний розподіл Польщі між сусідніми державами став на шляху впровадження масової освіти в країні, а відтак з цього моменту її система шкільництва розвивалася у контексті здійснюваних освітніх реформ цих держав. Охарактеризовано впровадження обов'язкової шкільної освіти на польських землях, що входили до складу Пруссії, Австро-Угорщини, Російської імперії, та доведено, що загальною тенденцією розвитку освіти на польських землях у складі різних держав протягом XIX ст. стало її використання як механізму асиміляції польського населення.

Охарактеризовано польську педагогічну думку XIX ст. (Я. Давид, С. Карпович, К. Лібельт, Б. Трентовський та ін.) та наголошено на її національному характері, намаганні відстоювати польську мову і школу, захищати їх від асиміляції.

На рубежі XIX – XX ст. у результаті переходу від аграрного до індустріального суспільства та зміщення пріоритетів в економіці європейських країн, загострення потреби в кваліфікованих робітничих

кадрах проблема соціальної та освітньої рівності, зводяться насамперед до питання доступу до освіти, постає у центрі соціальної боротьби і наукових дискусій (П. Наторп, Е. Дюркгейм та ін.).

З'ясовано, що реалізація ідеї щодо рівності у сфері освіти, забезпечення її всезагальності на території Польщі упродовж першої половини XX ст. також наштовхувалася на значні труднощі. Аналіз законодавчих актів та історико-педагогічної літератури засвідчив очевидні розбіжності між нормативними положеннями у сфері народної освіти та освітньою реальністю. Як і раніше, тисячі дітей були позбавлені змоги навчатися у школі. Така ж ситуація зберігалася на рівні вищого шкільництва.

Вказано, що друга половина XX ст. в історії проблеми соціальної та освітньої нерівності пройшла під знаком невпинної боротьби з дискримінацією у системі освіти за будь-якою ознакою, подолання освітніх бар'єрів, масштабної експансії освіти тощо. У цей час право на освіту для кожного міцно закріпилося у конституціях європейських країн, міжнародних документах щодо прав людини і національних освітніх законодавствах. Освіта була проголошена одним із найважливіших соціальних інститутів, з нею пов'язувався успіх соціальних реформ, спрямованих на досягнення соціальної рівності і справедливості.

Доведено, що однією з перших на шлях подолання різноманітних привілеїв в освіті стала Великобританія, де ще в 1944 р. було стандартизовано систему початкової освіти та встановлено принцип загальної, обов'язкової і безкоштовної освіти для дітей у віці від п'яти до п'ятнадцяти. В 50-х рр. і у Франції остаточно закріплюється вік обов'язкового навчання (до 16-ти років), початкова школа остаточно втрачає своє призначення тільки для навчання народних мас, будучи тепер лише першою ланкою системи шкільної освіти, створюється єдиний тип середньої школи для усіх учнів. Шкільні реформи ФРН у повоєнний період

також спрямовуються на руйнування соціальних та економічних бар'єрів, які перешкоджали отриманню освіти бідних верств населення: це передовсім уніфікація змісту й організації навчально-виховної роботи різних типів шкіл, забезпечення рівноцінності освіти у різних видах освітніх закладів заснування загальноосвітніх шкіл, створення можливостей для переходів між ними тощо.

Вказано на подібність напрямів шкільних реформ і у Польщі, де діячі освіти, а також вчені-теоретики (Б. Суходольський, В. Оконь, М. Шиманський та ін.) закликали до обов'язкового дошкільного виховання; функціонування єдиної, безкоштовної і загальної школи; створення мережі доступних середніх шкіл, а також закладів профтехосвіти; забезпечення рівного доступу до вищих навчальних закладів тощо. Ці ідеї знайшли відображення в низці нормативних актів, що дало змогу, починаючи з 60-х рр. XX ст., забезпечити неухильне зростання кількості учнів з малозабезпечених сімей у середніх і вищих навчальних закладах.

Основні положення та висновки з розділу викладено у публікаціях:
[109; 111; 112; 411; 421]

РОЗДІЛ 3

СУСПІЛЬНО-СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОЛЬСЬКОЇ ДІЙСНОСТІ ПІСЛЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО УСТРОЮ

3.1. Контекст суспільно-історичних змін після 1989 р.

Період трансформації суспільно-політичного устрою у Польщі приніс із собою багато змін у житті всього суспільства, зокрема як місцевих спільнот, так і окремих сімей, принципово впливаючи на умови їх екзистенції і розвитку. Нові реалії устрою мали дати польським сім'ям шанс на «краще життя», однак суспільна реальність останніх років дуже чітко показує, як багато бар'єрів і неочікуваних загроз приніс цей час. Дедалі помітнішою стає різниця у стандартах життя людей окремих держав, суспільних груп, зокрема тих людських спільнот, які живуть у найбільш складних умовах, на маргінесі суспільства. І хоч ця зміна була акцептована суспільством у сфері розвитку політичних і економічних свобод, вільного ринку, принципів вільної конкуренції, вона спричинила й нові, суспільно важливі проблеми. В першій половині 90-х рр. особливо зростають такі негативні суспільні явища, як загрозливий стан навколишнього середовища, зростання хвилі суспільного неспокою, маргіналізація, нерівний поділ суспільних ролей і, зрештою, поява суспільних виродків [120, с. 12], котрі як у минулому, так і сьогодні, становлять головну загрозу для щоденного функціонування багатьох польських сімей і спричиняють численні людські страждання [198, с. 243]. Отже, спостерігається стрімкий розвиток цивілізації, який сприяє зростанню рівня життя одних, т.зв. «глобальних переможців», і занурює в небуття інших, тобто «глобальних переможених», що свідчить водночас про прогрес і про регрес. Стрімкий розвиток цивілізації ставить людину перед викликом нових проблем, яких

вона не вміє розв'язати, появу у світі лавинної кількості загрозливих чинників [270, с. 2 – 25]. Тому не дивує факт, що сьогодні, в епоху прогресуючої глобалізації, інформаційного суспільства та переходу до ринкової економіки, різного характеру масштабні порушення і незручності у житті суспільства, спричиняють наростання і поляризацію актуальних питань і суспільних проблем нової ери. На жаль, суспільна дійсність, яка нас оточує, не додає оптимізму [143, с. 25 – 30] хоча б тому, що, незважаючи на численні наукові досягнення, результати досліджень, проведених поважними установами, серйозно насторожують. А понад усе жахає наднизький моральний рівень людей [419, с. 8 – 10]. Тим більше не дивує реальність, повна проблем, які ми не вміємо ефективно розв'язувати хоч б тому, що суспільство психологічно не було готове до сприйняття наслідків політичних, господарських, соціальних змін, які виникли в Польщі. Вони були настільки масштабними у багатьох сферах суспільного життя, що порушили створюваний десятиліттями, хоч і постійно суперечливий суспільний порядок [216, с. 55 – 61]. Виникли, щоправда, нові правила і норми, але їх сприйняття не стало загальним, не увійшло до щоденного життя. Постіндустріальне суспільство, створюючи шанс на підвищення добробуту, водночас відсуває на обочину тих, хто неспроможний відповісти на нові запити дійсності. На цьому полюсі перманентних питань і суспільних проблем опинилися самотні матері з дітьми, покинуті діти, безробітні, інваліди, представники національних меншин, underclass, робітники чи спавперизовані мешканці анклавів бідності. Тому болючі суспільні наслідки трансформації економічної системи слід обговорювати і оцінювати на різних площинах, передовсім у сфері різних аспектів щоденного життя людини і різноманітних його вимірів, які становлять стержень і сутність проблем та суспільних питань сучасності.

Важливою проблемою сучасної Польщі є розшарування суспільства. Стратифікацію польського суспільства слід починати з моменту закінчення Першої світової війни, оскільки саме від цього моменту почалися швидкі зміни в диференціації країни, які відбувалися в динамічний і складний спосіб. Після здобуття Польщею незалежності (1918) тут можна було виділити п'ять основних суспільних верств. Домінували селяни, які займалися сільським господарством. Частина землі була в руках тогочасних землевласників. Селяни жили зі своїх господарств, однак вони були дуже роздрібнені, що спричиняло велике безробіття. Робітничий клас не був надто чисельним з огляду на відсталий розвиток промисловості. Дрібне міщанство як клас було відносно слабким, а до інтелігенції в цей період зараховували тих, хто вже мав середню освіту.

У міжвоєнний період спостерігалася тенденція до занепаду селянства, частина якого почала переходити до інших класів, переважно до робітничого. Під час Другої світової війни німецькі та радянські окупанти систематично нищили інтелігенцію, переслідуючи людей, які могли б виконувати у суспільстві роль провідників. Також проводилося економічне винищення робітничого класу шляхом створення несприятливих економічних умов праці. На всіх суспільних класах негативно позначилося вивезення людей на примусові роботи до Німеччини. Після закінчення Другої світової війни Польща опинилася під впливом тогочасного Союзу Радянських Соціалістичних Республік, що передбачало запровадження устрою, заснованого на ідеологічних зразках і спричинило спочатку замасковану, а через кілька років уже відкриту форму залежності. Після проведення реформи сільського господарства і націоналізації промисловості зникли такі класи, як буржуазія та землевласники, що спричинило зміну у структурі суспільства з шестиелементної на чотириелементну. Це свідчить про поступовий процес деградації польського суспільства, зокрема у межах нижче охарактеризованих класів.

Порівняно з воєнним періодом значних змін зазнала інтелігенція – суспільна верства населення, яку становили особи не задіяні у виробничому процесі. У післявоєнний період почалося досить помітне зростання числа інтелігенції як суспільної верстви, однак загалом погана організація праці і низька оплата призвели до зниження престижу таких професій у суспільстві. Почала зростати кількість осіб, які хотіли здобувати середню або вищу освіту, але велика частина випускників все одно працювали у надмірно розбудованій бюрократичній або робітничій сфері. Це було причиною створення певної чиновницької ментальності, для якої були характерними брак ініціативи, пасивність, політична терпимість, відмежування від решти суспільства. У перші роки Польської Народної Республіки лави інтелігенції поповнювали представники робітничого класу та селян, які здобули вищу освіту.

Найменшим суспільним класом у Польщі цього періоду був міський середній клас, представників якого називали дрібними міщанами або дрібною буржуазією. У повоєнний період цей клас був значно зредукований державою і визнаний реліктом попередньої форми суспільного устрою. Це спричинило тенденцію до швидкого збагачення представників цього класу з метою зайняти місце в іншому класі польського суспільства. У період реформ, які відбувалися у Польщі на зламі 80 – 90-х рр. у результаті переходу економіки до вільного ринку, почався інтенсивний розвиток цього класу, який триває до сьогодні і становить важливий чинник економічного розвитку. Спостерігається помітне зростання якості суспільних благ і послуг приватними підприємцями, які свідомо працюють на розвиток своїх фірм та враховують нові суспільно-економічні умови. Тому цей клас сьогодні має дедалі більший вплив на стан економічного процесу в Польщі.

Після Другої світової війни разом з індустріалізацією країни змінилися пропорції «сільське господарство – промисловість». Розбудова

промисловості і пов'язана з нею потреба у працівниках спричинили значне збільшення кількості представників робітничого класу, в основному за рахунок колишніх селян, які спочатку не мали високої кваліфікації. З розвитком промисловості зросла роль відповідної освіти. Дедалі більше представників робітничого класу здобували середню технічну і навіть вищу технічну освіту. Поступово робітничий клас усвідомив себе повноцінною силою, що згодом спричинило його поступову незалежність від апарату Польської об'єднаної робітничої партії. У 80-х рр. під впливом суспільних змін, започаткованих опозицією, до складу якої входили також робітники, почався явний виступ проти політичного устрою, який мав ревно служити інтересам робітників. Після 1989 р. частина найбільш активних діячів навіть потрапили до новоутвореного уряду. Сьогодні цей клас дещо скоротився і позначився безробіттям, що стало результатом правління попередньої системи, а також запровадження сучасних технологій виробництва.

Після проведення у повоєнний період реформи сільського господарства значно зросла кількість індивідуальних господарств. У Польщі за радянським зразком робилися спроби колективізації сільського господарства, однак вони не були повністю реалізовані. Спостерігався подальший систематичний відтік представників селянства до робітничого класу, де вони спочатку без спеціальної освіти становили дешеву робочу силу. Згодом селяни починали здобувати освіту і переходили до вищого класу, тобто інтелігенції. У час Польської Народної Республіки клас селян зменшився наполовину. Лише на початку 80-х рр. дещо сповільнився відтік сільського населення до міст. На початку 90-х рр. помітно зросло безробіття у селі, що спричинило занепад багатьох територій Польщі. Останнім часом спостерігаються докорінні зміни суспільної позиції та становища селян, які ведуть індивідуальне господарство. Сільське господарство зазнало низки змін. Сучасний землероб має щораз більше прибутків, впроваджує сучасні методи господарювання, які ґрунтуються на

економічних розрахунках. Труднощі, пов'язані з працевлаштуванням і житлом у місті, підвищенням рівня сільськогосподарської освіти, спричинилися до того, що дедалі більше людей залишаються у селах. Нові перспективи для польського землероба відкрилися зі вступом Польщі до Євросоюзу, який створює нові умови розвитку для польського села. Усе вищесказане підкреслює значення і вплив на формування людської діяльності і позиції, які визначаються середовищем існування людини. Адже саме середовище є культурним, мовним, суспільним конструктом [294, с.75].

Зміни, які відбулися у Пьотркуві Трибунальському, починаючи з 1989 р., спричинені політичною та суспільною трансформацією, мали найбільш несподіваний і глибокий характер за весь період новітньої історії міста.

Вибране нами для дослідження місто представляє Лодзьке воєводство у центрі Польщі. Воно створене у 1999 р. на підставі положення від 24 липня 1985 р. «Про впровадження засадничого триступеневого територіального поділу держави». Його площа – 18219 км², що становить 5,8 % площі країни. Адміністративно воно складається з 24 повітів. Пьотрків Трибунальський є другим за величиною містом в Лодзькому Воєводстві, а поверхня повіту становить 17,17 % загальної площі.

На кінець 2010 р. майже 61 % населення Польщі мешкало в містах, з них 65,41 % становили мешканці в так званому продуктивному віці.

Місто – це згуртована, відокремлена від оточення, зіндивідуалізована одиниця, яка має сформований центр, та населений міськими мешканцями, які виробляють матеріальні блага. Воно надає послуги й забезпечує суспільне життя мешканців міста, формуючи своє просторове середовище. Місто – адміністративна одиниця менша за регіон, вибране нами для дослідження, дає більше можливостей для аналізу соціально-освітніх програм, скерованих на вивчення цього середовища. На різних етапах дослідження нами буде розкрито архітектурний,

урбаністичний характер міста та взаємний вплив його простору на мешканців.

Цей контекст видається важливим для пошуку оптимальних умов проживання, які залежать від динаміки розвитку міста, тобто процесів, що впливають на умови життя населення та суспільну структуру.

У сучасному світі спостерігається перехід від міста епохи сучасності до міста постсучасного. Хоча процеси змін польських міст відстають від міст Західної Європи, тут існує ще й диференціація між різними регіонами, де відбувається розшарування класів, груп, суспільних середовищ, що заповнюють простір міста, а саме:

- простір (територія) дому – житло;
- простір кварталу;
- простір мікрорайону;
- простір великих груп мешканців;
- простір центру міста;
- простір вулиць;
- простір праці;
- простір розваг.

Територія міста Пьотркува Трибунальського – досить розмаїта і багатофункціональна. Мешканці, які тут живуть, працюють, відпочивають, навчаються, освоюють цей простір, адже це є необхідним для правильного функціонування кожного індивідуума як у біологічному, так і в суспільному сенсі. Людина не може повноцінно жити в чужому, незнаному та неосвоєному просторі, й мешканці, – і дорослі, і діти, – міцно зв'язані з місцем проживання.

Пьоткув Трибунальський, маючи права повіту, є гміною зі статусом міста, тобто міською.

Найбільшою перевагою міста є його місцезнаходження. Воно розташоване в центральній частині Польщі, де, вздовж західної межі міста,

проходять автостради та перехрестя важливих місцевих і міжнародних доріг. Місто – вузловий та одночасно транзитний центр у сусідстві з такими дорогами, як: Гданськ – Цешин, Варшава – Катовіце, Варшава – Вроцлав. Перевагою Пьотркува Трибунальського – одне з найкращих комунікативних сполучень з Варшавою, завдяки чому, а також одній із найстаріших і найважливіших у Польщі залізничних колій, місто стало місцем для нової, логістично-інвестиційної діяльності. Пьотрков Трибунальський належить до одного із шести регіональних стратегічних логістичних центрів Польщі, на інвестиційну перевагу якого впливає також місцевий аеропорт [447].

У місті створено сприятливий клімат співпраці з такими містами-партнерами, як: Есслінген на Некаррі (Німеччина), Молодечно (Білорусь), Рівне (Україна), Мошонмадьяровар (Угорщина), Валене (Словенія), Маріямпіль (Литва) та Східам (Голландія) та ін. У 1998 р. Європейський Парламент присудив місту престижну нагороду «Золота Зірка Партнерства» за участь в Європейській інтеграції, партнерську діяльність та зміцнення співпраці [310].

Завдячуючи своєму вигідному географічному розташуванню (центр Польщі), Пьотрков Трибунальський перетворився у сучасний потужний логістичний центр не тільки у Польщі але й у Центральній Європі, до складу якого входять: шведський концерн «Ikea», фірма «ProLogis Poland» зі складами Unilever, Poland Control, Logistic City – Piotrkow, Dystrybution Center, Prologis ParkPiotrkow, Ahold, FM Logistic SEEV. Свої логістичні центри на невикористаних (вільних) територіях, що залишаються у місцевій власності, планують будувати й інші європейські фірми, пов'язані з переробкою, зберіганням, складуванням та обслуговуванням цієї діяльності.

На підставі аналізу проведених структурних змін можна ствердити, що Пьотрков Трибунальський належить до тих економічних зон, які динамічно розвиваються в логістично-інвестиційній, експедиційній та

товарній сферах типу cargo. Хоча з 2013 р. цей розвиток вже не є таким динамічним через вплив європейської економічної кризи, викликаний зокрема темпом економічного зростання регіонів.

Фахівці прогнозують збереження нинішніх тенденцій у найближчому майбутньому. Припускають, що економічна криза суттєво вплине на можливості економічного розвитку міста. Зв'язок з промисловими центрами буде обмеженим, що, на жаль, призведе до відтоку іноземних і вітчизняних інвесторів.

Тому перед територіальними громадами, органами місцевого самоврядування стоять нові виклики, суспільство вимагає нової соціально-економічної політики, акцентованої на підвищення якості життя місцевої громади.

Демографічні показники популяції мешканців та їх міграції свідчать про причини і джерела сучасного становища міста. Вони дають досить точну діагностику змін, які тут відбулися протягом зазначеного періоду.

3.1. Демографічна ситуація у Пьотркуві Трибунальському в 2008 – 2012 рр.

	2008	2009	2010	2011	2012
Загальна кількість населення	79 422	78 399	77 944	77 336	76 886
Жінки / дівчата	42 306	41 696	41 422	41 148	40 949
Чоловіки/ хлопці	37 116	36 703	36 522	36 188	35 937
Густота населення на 1 км ²	1 180,6	1 165,4	1 159,0	1 149,97	1143,28
Жінки на 100 чоловіків	114,0	113,6	113,4	113,7	113,9

Дані, вміщені в цій таблиці, вказують на тенденцію до зменшення кількості населення в Пьотркуві Трибунальському. Незмінною натомість залишається кількісна перевага осіб жіночої статі над чоловічою, а з 2011 р. – навіть зріст цієї переваги.

Загальна кількість населення міста 2008 – 2012 рр.

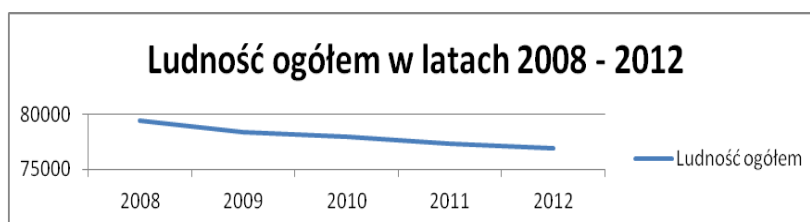


Рис. 3.1. Динаміка кількості населення у Пьотркуві Трибунальському в (2008 – 2012 рр.)

Чисельність населення систематично зменшується з року в рік. Природний приріст за цей період часу кардинально не змінився: ще в 2008 р. був позитивний, однак через три роки сягнув найнижчого показника, тобто 149 осіб.

Табл. 3.2. Приріст населення Пьотркуві Трибунальському в 2008 – 2012 рр.

	2008	2009	2010	2011	2012
подружжя	856	769	682	726	613
народжуваність	813	825	760	667	727
смертність	808	855	894	816	825
Природний приріст	+5	-30	-134	-149	-98

У Пьотркуві Трибунальському спостерігаються зміни у демографічній структурі населення, які вказують на відносно низьку участь

у популяції молодого покоління. Спостерігається зниження з 17,78 % у 2008 р. до приблизно 17,74 % у 2012 р. Викликає занепокоєння також висока кількість населення непрацездатного віку. Відсоток цієї групи населення загалом зріс у 2012 р. порівняно з 2008 р. на 1,53 %.

Табл. 3.3. Структура населення за працездатністю у Пьотркуві Трибунальському (2008 – 2012 рр.)

	2008	2009	2010	2011	2012
Загальна кількість	79 422 100 %	78 399 100 %	77 944 100 %	77 366 100 %	76 886 100 %
Непрацездатні особи віком до 17 років	14 196 17,78 %	14 045 17,91 %	13 825 17,74 %	13 853 17,91 %	13 642 17,74 %
Працездатні особи	Ч 25 635 32,28 %	Ч 25 444 32,45 %	Ч 25 269 32,42 %	Ч 25 078 32,42 %	Ч 24 855 32,32 %
Чоловіки 18 – 64р.					
Жінки 18 – 59 р.	Ж 25 496 32,10 %	Ж 25 026 31,92 %	Ж 24 485 31,41 %	Ж 24 068 31,12 %	Ж 23 561 30,64 %
Непрацездатні особи пенсійного віку	14 095 17,75 %	13 884 17,71 %	14 365 18,42 %	14 337 18,53 %	14 828 19,28 %

У 2008 – 2012 рр. кількість осіб віком до 17 років у Пьотркуві Трибунальському зменшилася на 554 особи (на 0,04 %). Найменша кількість населення спостерігалася у 2009 – 2010 рр. і становила 220 осіб у цій віковій групі. Негативна тенденція спостерігається також у групі працездатних осіб, де протягом 2008 – 2012 рр. зменшилася кількість жінок на 1935 осіб (1,46 %), а в чоловіків 780 осіб, тобто удвічі менше, ніж жінок.

Кількість осіб пенсійного віку, на противагу до попередніх груп, зросла. У 2008 – 2012 рр. збільшилася аж на 733 особи (1,53 %), що свідчить про старіння населення міста.

Від початку реформ на значній частині польського суспільства позначилося безробіття. У 2001 – 2003 рр. воно торкнулося трьох мільйонів осіб і досягло найвищого серед європейських країн рівня. Тенденція до зниження цього явища спостерігалася у наступні роки. Останніми роками знову спостерігається зріст безробіття: у січні 2011 р. – 210,5 тис. осіб, у кінці 2010 р. – 164,9 тис. осіб. Однак, на думку дослідників, безробіття, з соціальної точки зору, – це явище, яке треба розглядати значно ширше, оскільки воно торкнулося не лише цих осіб, а й членів їх сімей [349]. Враховуючи це, кількість осіб, постраждалих від безробіття, збільшиться щонайменше втричі, а їх відсоток у 2007 р. становив 32 % [349].

Опубліковані дані біржі праці не дають вичерпної інформації про кількість і вік дітей безробітних осіб. Ця інформація стосується лише категорій осіб з вкрай важким економічним становищем – це одинокі люди, які виховують принаймні одну дитину віком до 18 років [349].

Зміни, які відбуваються в Польщі, починаючи з початку 90-х рр., виникають внаслідок процесів системної трансформації та пов'язані з процесами глобального характеру. Вони також несуть небезпеку для структури і функціонування сучасної польської сім'ї і стосуються її матеріальної, соціально-виховної, а частково опікунської, виховної, емоційної, культурної сфер. У контексті ситуації дитина – сім'я спостерігається багато проблем, причиною яких є можливість та умови розвитку. Відзначається наявність небезпеки, деструктивних механізмів суспільного характеру і патологій, які призводять до порушення життя багатьох сімей.

Викликають занепокоєння цифри, які стосуються сімей, обтяжених ризиком безробіття. Збільшення кількості неповних сімей останнім часом мало динамічний характер і було нерозривно пов'язане з безробіттям. У 2002 році налічувалось 1,125,5 тис неповних сімей з дітьми до 24 років (19,4

%), а в 1988 р. їх було 901 тис (14 %). Починаючи з 1988 р., кількість неповних сімей більше зростає у містах (на 150,9 тис), в той час як на селі лише на 74,1 тис. У 2002 р. у містах проживало приблизно 73 % неповних сімей.

Неповні сім'ї – це насамперед одинокі матері (90,6 %), які виховують дітей віком до 24 років. Найбільшу групу самотніх матерів у 2002 р. складали розлучені особи (25,8 %), переважно мешканки міст; менш поширеними були неповні сім'ї, які склалися з незаміжніх матерів (17,5 %) і вдів (15 %). У селах овдовілі жінки частіше становлять неповні сім'ї, ніж незаміжні та розлучені жінки. Найбільша кількість самотніх батьків(чоловіків) з дітьми до 24 років складають вдівці (32,1 %), які переважно проживають у селах.

У неповних сім'ях виховується 1,660,9 тис дітей, що становить 15,4 % всього населення віком до 24 років. Самотні батьки мають на утриманні значно менше дітей, ніж сім'ї загалом. Більшість з них (64,9 % самотніх матерів і 69,6% самотніх батьків) утримує лише одну дитину. В кожній четвертій неповній сім'ї виховують двоє дітей, а в 9 % троє і більше.

Отже, з наведених цифр вимальовується ситуація дітей, які живуть у польських сім'ях у період раптової зміни матеріальних умов. У неповних сім'ях виховується 36 % дітей віком 7 – 14 років, 21,7 % дітей віком 18 – 24 років. Діти віком до двох років складають 13,1 %, а 3 – 6 років – 16 % [480]. Бідність стосується насамперед сімей з дітьми. У 2002 р. за межею бідності в Польщі проживало 4,6 % сімей з однією дитиною, 8,6 % – з двома дітьми, 17,4 % – з трьома дітьми та 37,1 % – з чотирма і більше дітьми.

Найбільше бідність загрожує багатодітним сім'ям. У 2002 році за відносною межею бідності жило 18,4 % населення, з них сім'ї трьома дітьми – 28,9 %, а з чотирма дітьми – 50,7 %.

бідно жили 37 % осіб. Загалом особи з неповних сімей жили відносно краще (13 %), ніж особи з багатодітних сімей.

Бідність дітей настає внаслідок недостачі доходів сім'ї, спричиненого безробіттям. У 2002 р. за межею існування жило 47 % сімей з дітьми, віком до 14 років, у яких жоден з батьків не працював. Однак, працевлаштування хоча б одного з батьків ще не розв'язує проблеми бідності. Сім'ї з дітьми до 14 років, у яких працював тільки батько (17,9 %), – це ті, які навіть не мали мінімального забезпечення для існування. Кардинально вищий від середнього є показник убогості у сім'ях з неповносправними дітьми (понад 18 %) [480].

За таких умов у суспільстві формується група маргіналів і тих, хто живе поза суспільством. Досить часто ця група стає причиною негативних явищ у вигляді суспільної патології. Тривалість цієї ситуації поглиблюється суспільною ізоляцією цієї групи, що спричиняє бідність у широкому сенсі слова, тобто такого стану, в якому люди позбавлені будь-яких засобів існування [219, с. 65].

Ці показники свідчать про наявність як у Польщі, так і в європейських країнах серйозної проблеми. Мажена Собчак акцентує увагу, що 5,5 млн європейців з країн Євросоюзу живуть за мінімальною межею, визначеною державою. Це свідчить про поділ світу на бідних і багатих, майнову нерівність, партиципацію соціального і культурного життя. Щодо Польщі, за свідченнями Велислави Вариводи-Крушинської та Йоланти Гротовської-Ледер, слід говорити про плюси і мінуси трансформації польського устрою [229234]. Негативні наслідки цього процесу відчула насамперед молодь, сім'ї з малими дітьми, багатодітні сім'ї, люди з найнижчим рівнем знань і кваліфікації, сім'ї безробітних, мешканці сіл та діти, які проживають в анклавів бідності [457].

Дитина – це не мініатюра дорослого, оскільки має специфічні характеристики, потреби, проблеми. Це суб'єкт з автономними правами і

обов'язками, які для дітей створюють дорослі. На явище ювеналізації¹ бідності в Польщі звернули увагу дослідники з Лодзі в 1998 р. Одними з перших вони заговорили про дитячу бідність як соціальну проблему [454, с. 15]. Найважливішим результатом цих досліджень стало твердження, що бідність серед дітей і молоді віком до 17 років має набагато вищий показник, ніж серед дорослих. Також виявилось, що саме діти становлять левову частку бідних людей Польщі, і вони утримуються на кошти соціальних служб. Підкреслено, що така ситуація переважає в місті, де багатодітні сім'ї представлені мало. Результати лодзьких дослідників доводять, що реальний ступінь бідності серед дітей значно вищий, ніж той, який представлений офіційно.

За Віславою Вариводою-Крушинською, ступінь бідності у Польщі в 2008 р. сягав 17 % всього населення, в т.ч. серед дітей – 22 %. Аналіз показників зі звіту департаменту соціальної допомоги за 2010 р. дає підставу стверджувати, що ювеналізація не є особливою характеристикою бідності в Лодзі, а вказує, на поширеність цього явища по всій країні. Виявилось, що серед населення, яке отримує соціальну допомогу, діти віком до 17 років складають 44 %, тоді як ця вікова категорія складає тільки 24 % всього населення Польщі. Тому серед дітей і підлітків бідні зустрічаються удвічі частіше, ніж серед дорослих мешканців [456]. Явище ювеналізації спостерігалось у всіх воєводствах Польщі, хоч, як показують дослідження, мало неоднаковий характер. Серед людей, які жили за межею існування, майже кожна друга особа не досягла 19-літнього віку [152, с. 14 – 18].

Звіт дослідницького центру Інноценті [448453] виявив, що в 90-х рр. ХХ ст. Польща була країною Європи, в якій кількість бідних дітей зросла найбільше (на 6,1 %, коли межа бідності складала 60 % середніх доходів,

¹ У першій статті В. Важиводи-Крушинської на тему бідності авторка окреслила це явище, спираючись на праці німецьких авторів (W. Hanesch i inni Armut in Deutschland. Der Armutsbericht des DGB und des Caritas-tischen Wohlfahrtsverbandes, Reinbek 1994), як «інфантилізацію» бідності. Оскільки це окреслення викликало критику з погляду на негативне значення терміну «інфантильний» у польській мові, авторка замінила його терміном «ювеналізація».

на 4,3 % при межі бідності 50% середніх доходів і на 1,9 % при межі бідності 40 % середніх доходів). Зі звіту випливало, що Польща разом з Угорщиною, Мексикою та Італією найбільш непропорційно були обтяжені економічними змінами.

До зміни устрою у Польщі рівень бідності знижувався пропорційно до віку. Ступінь бідності серед дітей до 15 років у 2002 р. становив 21 %, серед населення віком 16 – 24 років – 19 %, віком 25 – 49 років – 16%, віком 50 – 64 років – 10 %, а віком від 65 років – 6 % [365]. Отже, якщо в бідності жила кожна п'ята дитина, то серед найстаршого населення – кожна 15 особа. Однак цей факт не усвідомлювався ані політичною елітою, ані пересічними громадянами.

Результати польських досліджень були підтверджені результатами паралельних досліджень, які проводилися закордонними інституціями, хоча вони ґрунтуються переважно на фактах, які характеризували Польщу ще до її вступу до Євросоюзу. Характерною ознакою цих досліджень є застосування багатовекторної дослідницької концепції дитячої бідності як реверсу добробуту. Монетарна бідність розглядається ними як один з вимірів проблем життя дитини.

Звіт *Child poverty in perspective: An overview of child wellbeing in rich nations* (Дитяча бідність в перспективі: Огляд благополуччя дітей в багатих країнах), опублікований дослідницьким центром Інноценті в 2007 р. вказував, що з огляду на об'єктивну матеріальну ситуацію дітей та на суб'єктивну оцінку дітьми матеріальної ситуації їх сімей, Польща опинилася на останньому місці серед країн OECD. Дослідження *Child poverty and wellbeing in the EU* ствердили факт, що Польща перед вступом до Євросоюзу мала найбільшу кількість бідних дітей (29% порівняно з 19 % у Євросоюзі). Така ситуація, на думку дослідників, спричинена загостренням трьох чинників:

1. Низького рівня працевлаштування батьків;

2. Низькими доходами;
3. Низьким рівнем суспільної свідомості.

У Польщі працевлаштування батьків ще не оберігало дітей від бідності. Серед дітей, в яких працював один з батьків, 22 % жили в бідності, що становило найвищий показник серед країн Євросоюзу. Отже, велику групу польських дітей складали ті, чиї сім'ї належали до працюючих бідних.

Необхідно додати, що тривожні результати не врахували дітей з дитячих будинків, будинків-інтернатів, дитячих будинків сімейного типу. Отже, бідна дитина у польському суспільстві зустрічається значно частіше, ніж бідна доросла особа. Це означає, що рівень бідності дітей надалі значно перевищує рівень бідності серед населення загалом¹.

Кожна четверта дитина живе у сім'ї, яка отримує соціальну допомогу і більше половини таких дітей не досягли 18-ліття (а це 20 % населення Польщі). Кардинально не змінилася й «географія» дитячої бідності. Як до вступу до Євросоюзу, так і після цього, найбільша кількість бідних дітей налічується у Вармінсько-Мазурському, Свентокшисьькому і Куявсько-Поморському воєводствах, а найменша – у Шльонському. Спостерігається позитивна тенденція, виражена такими факторами:

- зменшення різниці між воєводствами щодо питання бідності дітей (2005 р. – 25,29 % різниці, 2006 р. – 23,74 %, 2007 р. – 21,92 %);
- зменшення різниці між бідністю дітей та бідністю дорослих;
- зменшення кількості бідних дітей серед бідного населення загалом.

Безробіття становить один з найважливіших чинників, які впливають на господарсько-фінансову ситуацію в сім'ї. Показники свідчать, що

наявність принаймні однієї безробітної особи в сім'ї неухильно загрожувє бідністю. Ситуацію з безробіття у 2009 – 2012 рр. в Пьотркуві Трибунальському на тлі Лодзького воєводства та країни загалом представлено у таблиці 3.4.

Станом на 31 грудня 2012 р. у реєстрі повітової біржі праці в Пьотркуві Трибунальському налічувалися 8936 безробітних осіб, що на 778 (9,54 %) більше ніж у попередньому році. Рівень безробіття залежить від освіти, активності та професійної мобільності осіб, які шукають роботу, а також від попиту на ринку праці [343].

Таблиця 3.4. Рівень безробіття в Пьотркуві Трибунальському на тлі Лодзького воєводства та країни загалом у 2009 – 2012 рр. (в %).

Місяць	Польща				Лодзьке воєводство				Пьотркув Трибунальський			
	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012	2009	2010	2011	2012
січень	18,1	14,9	11,7	13,2	18,3	14,8	11,8	13,5	14,8	12,6	10,2	11,7
лютий	18,0	15,1	11,5	13,4	18,3	15,1	11,6	13,8	15,2	13,1	10	12,0
березень	17,8	14,9	11,1	13,3	18,1	15,0	11,2	13,8	15,1	13,1	9,7	12,0
квітень	17,2	14,4	10,5	12,9	17,4	14,5	10,6	13,5	15,2	12,7	9,2	12,0
травень	16,5	13,7	10,0	12,6	16,7	13,8	10,2	13,3	14,7	12,1	8,8	11,9
червень	15,9	13,0	9,6	12,3	16,2	13,1	9,8	13,1	13,9	11,4	8,4	11,9
липень	15,7	12,4	9,4	12,3	15,9	12,6	9,5	13,0	13,5	11,2	8,1	11,9
серпень	15,5	12,2	9,3	12,4	15,6	12,4	9,2	13,0	13,3	11,2	8	12,0
вересень	15,2	12,0	8,9	12,4	15,3	12,1	8,9	13,2	13,1	10,8	7,9	12,0
жовтень	14,9	11,6	8,8	12,5	14,9	11,8	8,6	13,2	13,0	10,7	7,5	12,0
листопад	14,8	11,3	9,1	12,9	14,7	11,4	8,8	13,5	12,9	10,2	7,8	12,4
грудень	14,9	11,2	9,5	13,4	14,8	11,3	9,2	14,0	12,8	10,1	8,2	12,7

Середній показник	16,2	13,1	9,95	12,8	16,4	13,2	9,95	13,4	14,0	11,6	8,7	12,0
-------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	-----	------

Дані, вміщені у таблиці 3.4, свідчать, що рівень безробіття в Пьотркуві Трибунальському у порівнянні з Лодзьким воєводством та країною загалом у 2009 – 2012 рр. є нижчим. Наприклад, рівень безробіття в 2011 р. в Пьотркуві Трибунальському був нижчий ніж середній рівень у воєводстві на 1,25 %, натомість кількість зареєстрованих безробітних осіб у 2012 р. зросла на 3,3 % порівняно з 2011 р.

Особи принаймні з основною освітою у Пьотркуві Трибунальському становлять найчисельнішу групу серед зареєстрованих безробітних. На другому місці – група безробітних з основною професійною освітою, найменш чисельну групу складають безробітні з вищою та середньою освітою. Занепокоєння викликає щорічне збільшення відсотка безробітних осіб з вищою освітою. У 2012 р. вони складали 13 % загальної кількості безробітних.

Велику кількість осіб з низьким рівнем освіти у структурі безробіття спричинило впровадження ефективних програм соціальної допомоги для цієї групи безробітних. У результаті такої діяльності кількість безробітних значно зменшилася.

Аналізовані аспекти вказують на негативні явища, безпосередньо пов'язані з проблемами безробіття. Зокрема цією, проблематикою на локальному ринку праці, а конкретніше з безробіттям як матеріальною причиною бідності мешканців міст, зацікавилися різні державні інституції.

Це явище тісно пов'язане з процесами трансформації устрою та економіки 90-х рр. ХХ ст. Воно постійно поглиблюється і становить дуже важливу соціальну проблему, яка поширюється на економічну, соціологічну, психологічну, соціально-виховну сферу діяльності у суспільстві. Безробіття головно призводить до раптового зниження фінансових доходів

безробітного та його сім'ї, а отже, – до різного характеру негативних наслідків у сім'ях і соціальних групах, які перебувають поза ринком праці. У сучасному суспільстві виконувана праця має три основні функції:

- екзистенційну;
- виховну;
- структуралізуючу суспільство.

Відсутність місця праці викликає небезпеку порушення структури і функціонування сучасної польської сім'ї.

Отже, незважаючи на вигідне географічне розташування, місто Пьотрков Трибунальський стикається з великою кількістю проблем. Однією з визначальних є безробіття, що тягне за собою явище бідності. У контексті аналізованих проблем слід акцентувати увагу на становищі дитини, яке обтяжене багатьма обмеженнями різного характеру, небезпеками, деструкцією, що призводить до дисфункції.

Табл. 3.5. Рівень і структура безробіття мешканців П'юотркува Трибунальського за освітою в 2009 – 2012 рр.

Рівень освіти	2009				2010				2011				2012			
	Усьо го	%	Ж	Ч	Усьо го	%	Ж	Ч	Усьо го	%	Ж	Ч	Усьо го	%	Ж	Ч
Вища	430	8	285	145	396	9	266	130	317	9	231	86	366	13	243	123
Середня професійна	1137	21	661	476	959	21	591	368	702	20	425	277	572	20	331	241
Середня загально-освітня	490	9	189	301	512	11	381	131	415	12	292	123	337	12	236	101
Основна професійна	1322	25	546	776	1044	23	459	585	828	23	351	477	622	22	250	372
Основна	1973	37	1149	824	1619	36	877	742	1260	36	678	582	968	33	527	441
Загалом	5352	100	2830	2522	4530	100	2574	1956	3522	100	1977	1545	2865	100	1977	1545

3.2. Осередки бідності у міському середовищі

Проблема бідності у сучасному інформаційному просторі Польщі є досить контроверсійною. З одного боку, заперечення самого факту наявності проблеми, з іншого, все більше тверджень і свідчень про наявність цього негативного явища у суспільстві.

Щоб докладно охарактеризувати дитячу життєву ситуацію в час суспільно-економічних змін, потрібно зважати на проблеми, що стосуються сфер родинного життя дитини, а також її проблеми. Такий підхід припускає, що діти самостійно конструюють свій світ у внутрішньородинних і середовищних конфронтаціях, викликаних безробіттям батьків та негативними наслідками цього стану. Але не тільки ці фактори впливають на стан означеної проблеми.

Діти – активний суб'єкт досліджень, що живе та функціонує у міському середовищі 50+, тобто в постіндустріальному середовищі, що сприяє зародженню і виявленню дитячої бідності. Середовище це не забезпечує умов нормального розвитку і є фактом, безпосередньо пов'язаним з наслідками трансформації суспільно-політичного устрою в Польщі, тобто зі значним розшаруванням умов життя людей, а особливо дітей. Протягом останнього часу з'явився дуже багатий прошарок суспільства, якому вдалось використати можливості вільної економічної ініціативи, але водночас значна частина суспільства не відчула підвищення рівня життя у нових умовах. Не бракує безробітних батьків, багатодітних родин, самотніх матерів, хворих, алкоголіків, наркоманів та інших. Поділ та суспільна нерівність мають істотний вплив на молоде покоління. Польща, ставши на шлях ринкової економіки, приречена формувати новий характер суспільних відносин.

Широкий контекст предмета дослідження надає цьому експлоративному процесу напрям, окреслений такими питаннями:

1. Що змінилося у міському середовищі внаслідок змін і які суспільні проблеми виявлено?
2. Чи в міському середовищі, визначеному для дослідження (місто 50+), є місця скупчення бідних (анклави дитячої бідності)?
3. Де вони розміщуються? Якою мірою пов'язані з так званими шкільними анклавами?
4. Як і на якому рівні суспільно-економічна ситуація родин обстежуваних дітей впливає на умови їх життя?
5. Якого роду деривації переживають діти?
6. Яким є наслідки таких переживань?
7. Які заходи здійснюються у досліджуваному середовищі (школі, місті), щоб задовольнити суспільство і допомогти дітям, які живуть в анклавах дитячої бідності?

Ми також висвітлимо наступні питання:

I. Суспільно-економічний статус родин досліджуваних дітей:

- а) структура родини;
- б) зайнятість батьків;
- в) житлові умови;
- г) добробут в домашньому господарстві.

Вибрані аспекти послужать для діагностики умов життя дітей в досліджуваному середовищі:

II. Умови життя дітей – вимір деривації:

- а) економічний;
- б) просторовий;
- в) освітній;
- г) культурний;
- д) реляційний;

е) пов'язаний зі здоров'ям – психічний стан.

Мета дослідження – діагностика стану, причини і вимірів убогості серед дітей шкільного віку в їх життєвих осередках і вироблення рекомендацій щодо запобігання соціальній нерівності у польській системі виховання.

При проведенні дослідження нами будуть визначені локальні середовища в індустріальних районах міста, де існують найбільші скупчення дітей з бідних родин – анклав дитячої бідності, здебільшого вони вклинюються у простір міста. Назва «анклав» утворена від дієслова *enclaver*, що означає: вбивати клин, а також від латинської назви *in-clavo*, де *clavo* означає клин, цвях [1].

Проведене дослідження буде сприяти розробці ефективних методів підтримки дітей, які живуть у бідності. Передусім воно має служити протидії та запобіганняу трансмісії убогості дітей, що живуть на цих територіях. Визначення форм опікунсько-виховних й правових дій щодо запобігання цього явища, яке диференціює польське суспільство в регіоні і в досліджуваному місті. Ми припускаємо що бідність, пережита в дитинстві, має тривалі наслідки для подальшого розвитку людини, веде до фізичного та психічного розладів та низьких навчальних і суспільних успіхів у майбутньому, а отже, зменшує шанси на краще майбутнє. Існує ймовірність, що бідні діти будуть бідними дорослими [354, с359 39].

Життя дітей у бідності спричиняє негативні наслідки не тільки у матеріальному сенсі, але й в емоційному, психічному та суспільному, позаяк ці наслідки стають приводом ізоляції та соціальної маргіналізації дітей з убогих середовищ. Для таких спільнот характерні труднощі суспільної адаптації та соціальної комунікації, необхідних для життя в реальності, що постійно змінюється, в якій людський та культурний капітал є основою творення кращого життя.

Для вивчення й аналізу предмета дослідження та сформульованих завдань, було проведене діагностичне опитування за методом, дуже часто використовуваним у дослідженнях з емпіричної педагогіки. Говорячи про опитування як метод, Каменський підкреслює таку закономірність: чим для дослідження індивідуальних випадків є доля людських особистостей визначеного роду, тим для діагностичного опитування – окреслене суспільне явище [224, с. 42], в даному випадку бідність дітей.

Означене опитування охоплює різні суспільні явища, що має важливе значення для виховання, особливо це стосується явищ, які не мають інституційної локалізації і ніби розпорошені в суспільстві. Опитування має на меті виявити їх існування та показати їхні структурні та функціональні ознаки. В основі дослідження – спеціально підібрана репрезентативна вибірка [224, с. 44].

У суспільно-педагогічних дослідженнях бажаним результатом діагностування буває проектування і на підставі зібраного матеріалу й підтверджених тенденцій розвитку досліджуваного явища, удосконалення існуючої реальності, або висунення нових практичних рішень [201206, с. 3 – 25]. Досягнути це можливо, позаяк пропонується метод є способом накопичення знань про прерогативи та функціональні цілі виховних явищ, інституційно локалізованих на основі досліджень спеціально підібраної групи, яка репрезентує загальну популяцію, у якій виступає досліджуване явище [279284, с. 288].

Вибраний метод уможливорює проведення дослідження у короткий термін, гарантує його повторювальність, істотним є також те, що він не вимагає великих затрат на проведення. Опираючись на погляди відомого суспільного педагога Т. Пільха, слід підкреслити, що опитування охоплює різні суспільні явища, які мають важливе значення у вихованні, стосуються стану суспільної свідомості, думок та поглядів окреслених (відповідних) спільнот, процесу наростання досліджуваних явищ, їх тенденцій та ступеня

інтенсивності. Передусім йдеться про всі ті явища, які не є інституційно злокалізовані, але розпорошені в суспільній спільноті.

Убогість дітей є реальним явищем, що дійсно існує в суспільному середовищі. Воно по-різному сприймається, відчувається та визначається, оскільки пов'язане зі станом суспільної свідомості. Його сучасні прояви слід також всебічно аналізувати, обравши методи дослідження, адекватні суспільній проблемі.

Вибір діагностичного аналізу як методу досліджень, є ефективним завдяки технології анкетування (зміст анкети, питання, інтерв'ю).

У зв'язку з вищесказаним застосовано анкету «Умови життя підлітків», яка складалася з 59 питань. Питання були закриті, відкриті та багаторазового вибору. Аудиторна анкета була проведена в шостих класах, в чотирьох основних школах Пьотркува Трибунальського. Вибір шкіл для дослідження був продуманий, випробування збільшено на дві додаткові школи, тому що в тих чотирьох школах відсоток учнів, які отримували додаткове харчування, був вищий ніж 20 %. Для дослідження вибрані школи, в яких було багато дітей з родин, що отримують допомогу. Їх вибрано на підставі процентної участі учнів, які отримують доплати на обіди в школі. Доплатою займається міський осередок соціальної допомоги, який функціонує в рамках програми «Допомога держави в сфері додаткового харчування».

У вступній фазі дослідження зібрано дані, що стосуються кількості учнів, які отримують безкоштовні обіди в окремих основних школах Пьотркува Трибунальського, та кількості всіх учнів у них. Їх отримано з міського осередку допомоги родині та з Відділу освіти міської ради. На цій підставі був вирахований відсоток учнів, які отримують додаткове харчування у всіх основних школах міста. В основі методології дослідження лежить герменевтико-феноменологічний опис депривації. Її суть – в описі суспільної дійсності, у тому числі виховної, як світу дітей та

дорослих, які їх виховують. Аналіз проблем, формулювань та висновків, зроблених автором у результаті докладного опису суспільно-культурних зміни у локальному, родинному, шкільному середовищі та аналіз сучасних обумовленостей соціальних процесів, особливо процесів суспільного виключення – все це розглядається в світлі вибраної теорії, критичного стану суспільства, яке болісно переживає суспільно-культурні зміни.

З огляду на виховне явище, пропоновані тут рефлексії видаються цікавим пунктом з'ясування дерегульованих, тобто не справно діючих рішень в суспільній системі щодо дітей, які живуть та функціонують в особливо важких умовах.

У дослідженні також заплановано отримання знань, що стосуються різних станів депривації, що живуть в Пьотркувських анклавах дитячої бідності. Дослідження було поглиблене за допомогою техніки вільного інтерв'ю з вибраними дітьми та їх матерями з метою отримання інформації про те, як вони сприймають, відчують і концептуалізують свою ситуацію у тих конкретних умовах.

Кожний метод як теоретичний конструкт визначає процедуру досліджень, тобто визначає перебіг та спосіб дослідницьких дій, використаних з метою зібрання й опрацювання необхідних даних для формулювання відповіді на поставлені питання, а також для того, щоб цей процес проходив, за допомогою відповідного дослідницького інструментарію.

Це дає змогу отримати оптимально перевірену інформацію, факти, характеристики, що стосуються життя та функціонування дітей. У цьому дослідженні використано анкету, інтерв'ю, аналіз документів, спостереження та статистичну техніку. Тут слід звернути увагу на вдалу ідею Тадеуша Пільха, який різницю між техніками і знаряддями їх дослідження показує так: техніки мають характер дієслівний, знаряддя – іменниковий. Це означає, що техніки є точно розробленими,

опрацьованими діями, а саме: анкетування, проведення інтерв'ю, спостереження, аналізування. Натомість знаряддя є предметами, за допомогою яких реалізується означена техніка збирання матеріалу, а назва виражена іменником – це анкета, інтерв'ю, основний матеріал/статистика.

Інтерв'ю супроводжує спостереження, застосоване до вибраних дітей в середовищі досліджуваних шкіл та висловлювання вибраних батьків. Звернемо увагу на:

- вигляд дитини, одяг, загальну презентацію;
- спосіб поведінки, відносини з вчителями, колегами, стосунки в групі, акцептація (сприйняття).

Для опрацювання кількісних даних, отриманих з основних матеріалів, взятих з фондів Головного Статистичного управління, фондів Міського Осередку соціальної допомоги, Відділу промоції міської ради, основних шкіл та відповідей, отриманих у результаті проведених досліджень, використано техніки підрахунку, які полягають у кількісному відображенні скупованих (зібраних) вартостей досліджуваних показників та їх графічному відображенню, яке представлено в таблицях та інших формах. Ці дії виконано з використанням статистичної програми.

Обробка кількісних даних дає підставу зауважити кілька важливих рис, що характеризують досліджувану спільноту, пропонує можливість докладного проведення аналізу досліджуваного явища, а понад усе, його зв'язків та залежностей. Кількісне порівняння є також основою до дальшого аналізу, під кутом оцінки якості життя, де до уваги взято багато важливих показників, а саме: список потреб, необхідних для правильного розвитку дитини, речі, що визначають суспільні, фізичні і психічні блага.

Отже, суттєвою та моральною вимогою є зосередження на групі занедбаних у суспільстві дітей, та тих, які потребують допомоги і підтримки, що становить моральний імператив до суспільства.

З вищесказаного випливає, що досліджувана проблема та спроба її інтерпретації приведуть до усвідомлення цієї тенденції у житті локальної спільноти та дозволять зробити важливі висновки та сформулювати рекомендації, щодо запобіганню явищу дитячої бідності, підносячи цей факт до рангу суспільної проблеми, над якою потрібно результативно працювати. Адже бідність пережита в дитинстві та молодості, хоча й подібна до бідності дорослих, різниться причинами та наслідками, а її основною рисою є залежність від багатовимірної депривації, яка впливає на розвиток та загрожує тим, що буде перенесена в дорослість, а також зміцниться чи навіть доведе до трансмісії у наступній генерації [455].

Шляхом анкетування нами було проаналізовано стан здоров'я учнів шкіл Пьотркува Трибунальського. Беручи до уваги здоров'я досліджуваних дітей, цей аспект потрібно розглядати в контексті, пов'язаному з поглядами, висвітленими в сучасних теоретичних концепціях, де здоров'я людини розглядається як цілісне, динамічне, багатовимірне, багатоаспектне та системне явище, охоплює фізичну, психічну, суспільну та духовну площину.

У зв'язку з вищесказаним, для потреб цього дослідження проведений аналіз показує самооцінку власного стану здоров'я за шкалою від дуже доброго до дуже поганого: дуже добре – 86 учнів (27,07 %); добре – 86 учнів (27,39 %); середньо – 39 учнів (12,42 %); погано – 36 учнів (11,45 %); дуже погано – 29 учнів (9,24 %). Турбота про власне здоров'я, тобто візит у стоматолога – декларує 137 учнів, що становить 43,63 % всіх опитуваних. Про хронічні захворювання заявили 198 учнів, це означає, що аж 63,06 % всіх опитуваних. Теплу їжу щонайменше один раз на день споживають 63 учні, що становить тільки 20,06 % всіх опитуваних.

Якість життя мешканців міст після проведення економічних перетворень.

Таблиця 3.6. Стан здоров'я учнів шкіл м. Пьотркув Трибунальський

І. Оцінка власного стану здоров'я	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Дуже добре	24	32,42	27	36,99	45	52,92	28	34,15	85	27,07
Добре	21	28,38	20	27,40	15	17,65	30	36,59	86	27,39
Середньо	9	12,16	10	13,70	13	15,29	7	8,54	39	12,42
Погано	12	16,22	9	12,33	7	8,24	8	9,76	36	11,45
Дуже погано	8	10,81	7	9,59	5	5,88	9	10,98	29	9,24
ІІ.Візит у стоматолога раз у році або частіше	32	43,24	27	36,99	41	48,24	37	45,12	137	43,63
ІІІ. Затяжна хвороба	42	56,76	56	76,21	48	56,47	52	63,41	198	63,03
ІV.Харчування: одна тепла страва на день	12	16,22	16	21,92	14	16,47	21	25,61	63	20,6

Джерело: Власне опрацювання.

Важливий у цьому дослідженні аналіз виразно вказує, що здоров'я – це стан, який залежить від засобів, доступних дитині, від щоденних умов та вимог її життя в зубожілому родинному середовищі. Цей стан означає процес використання чи гальмування біологічного, психологічного і суспільного потенціалу до спростування внутрішнім та зовнішнім вимогам та досягнення індивідуальної і суспільної мети, без обов'язкового розладу рівноваги.

У реальній дійсності при дослідженні цього середовища такого стану досягнути не можна, тому що акцент на індивідуальну відповідальність особистості за власне здоров'я в цих умовах є неможливим.

Слід звернути увагу на відсутність таких детермінант здоров'я:

- 1) творче мислення;
- 2) свідоме та відповідальне прийняття рішення;
- 3) створення життя, яке б сприяло утримуванню внутрішньої гармонії та гармонійному співіснуванню з людьми;
- 4) розумне збільшення і використання власних ресурсів з метою підтримання та зміцнення здоров'я.

Здоров'я, на основі прийнятої перспективи розвитку, виступає у тісній взаємодії, яка виникає між дитиною та її оточенням. Воно є процесом, скерованим на забезпечення динамічної рівноваги, який визначає патогенні чинники суспільно-економічного та культурно-освітнього характеру.

А. Антоновськи стверджує, що діти з сильним почуттям когерентності мають тенденцію до прооздоровчої поведінки [114, с. 34 – 35], а ті, які не проявляють такого почуття, ризикують втратити здоров'я.

Принцип цілісного підходу до проблеми здоров'я, який є складовою суспільних показників життя, окреслює новий погляд на проблему якості життя дітей в умовах бідності.

На підставі міжнародних досліджень проблеми соціальної нерівності дітей з бідних родин, А.П. Турнбулл [174179], виділяє п'ять вимірів родинного життя, на яке значний вплив має убогість. Це передусім здоров'я, яке є однією з причин убогості дітей. Голод, погане харчування матері під час вагітності, обмежений доступ до медичної опіки призводить до того, що діти з бідних родин інколи народжується передчасно, здебільшого з низькою вагою, мають проблеми з диханням, у них послаблені пізнавальні можливості та прояви таких дисфункцій, як ураження мозку, епілепсія, розлади психорухової координації, психічна відсталість, проблеми у навчанні.

Голодні діти, наше дослідження це підтверджує, частіше мають такі проблеми зі здоров'ям, як зниження маси тіла, головні болі, дразливість, дефіцит концентрації уваги.

Як вже було згадано та підтверджено в дослідженні, формування людини і її здоров'я взаємозв'язані. Зокрема, дослідження моделей якості життя, зумовлених станом здоров'я, допомогло нам виявити такі результати.

Важливим є питання залежності суб'єктивного стану задоволення, сатисфакції та вказаних детермінантів, тобто: я вродливий/гарна – 149 учнів, що становить 47,45 % всіх опитуваних; я спортсмен маю успіхи – 208 учнів (66,24 %); я розумний/а – 147 учнів (46,82 %); маю досить грошей – 190 учнів (60,51%); я добрий/а – 228 учнів (72,61 %); мене люблять – 236 учнів (75,16 %); часто маю успіх – 183 учнів (58,28 %); я щасливий/а – 245 учнів, що становить 78,03 % усіх досліджуваних дітей.

*Таблиця 3.7. Характеристика задоволеності життям учнів
м. Пьотркув Трибунальський (суб'єктивний стан)*

Критерії	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Я гарний (вродливий)	29	39,19	36	49,32	50	58,82	34	41,46	149	47,45
Я спортсмен, маю успіхи	47	63,51	54	73,97	51	60,00	56	68,29	208	66,24
Я розумний	37	50,00	32	43,84	53	62,35	25	30,49	147	46,82
Маю досить грошей	47	63,51	51	69,86	50	58,82	42	51,22	190	60,51
Я добрий (а)	53	71,62	47	64,38	74	87,06	54	65,85	228	72,61
Мене люблять	62	83,78	57	78,08	70	82,35	47	57,32	236	75,16
Часто маю успіх	51	68,92	50	68,49	48	56,47	34	41,46	183	58,28
Я щасливий (а)	60	81,08	58	79,45	52	61,18	71	86,59	241	76,75
Я слухняний (а)	63	85,14	50	68,49	91	55,29	41	50,00	245	78,03

Джерело: Власне дослідження

Поняття блага появляється у науковій термінології завдяки індивідуалістичним тенденціям та швидкому розвитку гуманітарних наук, особливо позитивістської психології, в якій представлено тезу, що дослідження успіху і задоволення з життя є можливим через самореалізацію людини.

Однією з найпопулярніших тез, що визнають блага, є «цибулева теорія щастя» Я. Чапінського, Е. Дінера та Фудзита [157].

Це поняття окреслює власний успіх як такий, що сприймається та відчувається суб'єктивно, як стан досягнень на основі позитивної оцінки балансу досвіду на пізнавальному рівні, що означає позитивну оцінку якості власного життя та перспектив, наприклад: думаю, що я задоволений моєю родиною, роботою, освітою. А також на емоційному рівні, де перевага приємних відчуттів є увиразнена, наприклад: відчуваю, що мені добре в житті.

Психологічне благополуччя, згідно з прийнятою тут «цибулевою теорією щастя», складається з трьох рівнів:

Перший рівень. Основний, найглибший, найменш підатливий впливу зовнішніх чинників, котрий є умовою виживання людини – життєва воля.

Другий рівень. Означає цілковите задоволення власним життям.

Третій рівень. Часткове задоволення відчуттів, що належать до окремих сфер життя, тобто якнайбільш зовнішнього рівня «прилягаючого» до об'єктивних подій світу та умов життя [259, с. 12 – 14].

Названі рівні цінностей є вразливими до негативного впливу ззовні.

Згідно з основами педагогіки та наук про виховання, створення добробуту особистості можливе через вивільнення її життєвого потенціалу, тобто фізичних, психічних, суспільних, духовних засобів, які слід використовувати для самореалізації, що в кінцевому результаті сприятиме успішній реалізації себе у житті.

Нами використано також підхід висвітлений в концепції К.Д. Риффа та К.Л. Кіза.

Дослідники вказують на шість аспектів благ:

- 1) самоакцентація;
- 2) позитивні взаємовідносини;
- 3) автономія;
- 4) панування над оточенням;
- 5) мета життя;
- 6) особистий розвиток.

На цій підставі можна припускати, що показником суб'єктивних благ не є щастя людини саме собою, а задоволення від доброго життя, досягнуте завдяки таким цінностям, як: свобода, відповідальність, відвага, почуття власної гідності, розуміння та пошук сенсу життя, участь в житті іншої людини, що уможлиблюють власне буття. Важливим показником є також здоров'я.

Вказані тут визначники благ дітей зумовлені кількома, раніше обговореними, чинниками життя, з урахуванням основного критерію, яким є суспільно-економічний та культурний контекст, що супроводжує людину все її життя. Це від нього залежать знання, переконання, цілі та життєві запити.

Варто підкреслити, беручи до уваги погляди дослідників цієї проблематики, що людина становить внутрішню зінтегровану цілісність, пов'язану з життєвими ситуаціями, людина існує не тільки в ситуації як взаємодія зі світом, але й у системі проєктів та життєвих перспектив, як налагодження зв'язку з майбутнім [111].

Слід наголосити, що критерії, які сповідує у своєму житті людина, роблять це життя більш вартісним. Це стосується й способу життя, який пов'язаний зі здоров'ям, його потрібно формувати через культуру

виховання, яка також пов'язана зі здоров'ям у родині, школі, місцях праці та відпочинку.

Наступним аналізованим аспектом нашого дослідження є емоційний стан. Його результати акцентують занижену самооцінку і підвищений стрес серед дітей. Що довшим є період перебування у бідності, то більше діти стають лякливими.

На основі представлених у таблицях результатів, можна оцінити освітній показник потенціалу виховного середовища, враховуючи при цьому й освіту батьків досліджуваних дітей.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що, з одного боку, існує чітка диференціація матеріального стану родини, що впливає на освітній й економічний рівень її членів, а з іншого, навчання сприяє освітнім запитам батьків щодо своїх дітей. У Польщі освіта значною мірою залежить від освіти батьків, яка вважається культурним капіталом, що виноситься з дому та виконує функцію детермінанти шкільних досягнень учнів.

Усе вищевказане суголосне з рапортом Міжнародної Фундації Фрідріха Еберта, у якому підкреслюється, що низький рівень освіти є тривалим корелятором бідності, незалежно від її масштабів [346].

Суспільно-економічна й культурна диференціація дітей погіршує умови їх виховання. У суперництві за гідне місце в суспільному середовищі діти з малозабезпечених родин зустрічаються з перешкодами, а навіть бар'єрами.

Кожна родина має свій внутрішній, особистий і неповторний мікроклімат, який вирізняє її на фоні інших груп у суспільному середовищі.

Пропонований нижче аналіз потреб дитини проведений з огляду функцій родини в педагогічному аспекті. Здебільшого він присутній у суспільному дискурсі, згідно з яким родина повинна виконувати щодо своїх членів такі важливі функції, як:

а) інституційна, коли сім'я практикується як тип інституції, що задовольняє відповідні потреби і виконує відповідні завдання; тут важливий також формальний зв'язок, що окреслює обов'язки батьків щодо дітей;

б) функція розвитку, що характеризує родину як «поле інтеракції», залежно від етапів життя членів родини [221, с. 19 – 20]; він також зосереджується на дослідженнях проблеми родини та її потреб.

Для того, щоб глибше показати родину як інституцію та суспільну групу, слід звернути увагу на основні сфери її діяльності та виконання необхідних ролей і функцій у підготовці дитини до життя в суспільстві. Відповідно до цього підходу, родина є умовою ідентифікації генеалогічної визначеності особистості та суспільного ладу.

Щоб визначити сферу та значення вказуваного аспекту, істотним у цьому ракурсі є звернення уваги на сім'ю як спільноту, що разом проживає, має спільні матеріальні блага та є ідентифікатором формального родинного зв'язку.

Вплив родинних чинників посилюється з огляду на якість виховання, що є наслідком інтеракції між членами сім'ї в різних фазах їхнього життя. Зважаючи на перманентні зміни, які мають місце в Польщі, та їх вплив на родину, її проблеми, життя дітей, а передусім реальну загрозу для виконання необхідних функцій щодо своїх нащадків, цей контекст є головним стержнем нашого дослідження. Слід відзначити, що обговорювана нижче матеріально-економічна складова функціонування польської родини залишається визначальною серед інших аспектів сімейного життя. Вона також залежна від суспільних мікро- і макроструктур, глибоко закорінених у суспільній системі сім'ї.

З поміщених у таблиці 3.8 даних, випливає, що найчастіше батьки досліджуваних дітей були у віці 41 – 50 років (приблизно 48 %), трохи більше половини були дипломованими фахівцями (приблизно 52 %).

Таблиця 3.8. Вік батьків досліджуваних дітей

Вік батьків	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа №10		Основна школа №11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
До 30 років	28	18,92	14	9,59	18	10,59	20	12,19	80	12,74
31 – 40 років	32	21,62	42	28,77	52	30,59	44	26,83	170	27,07
41 – 50 років	60	40,54	72	49,31	78	45,89	90	54,88	300	47,77
50 і більше	28	18,92	18	12,33	22	12,94	10	6,10	78	12,42
загалом	148	100	146	100	170	100	164	100	628	100

Джерело: Власне дослідження

Таблиця 3.9. Освіта батьків досліджуваних дітей

Рівень освіти	Основна школа №5		Основна школа №8		Основна школа №10		Основна школа №11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
вища	10	6,76	8	5,48	12	7,06	14	8,54	44	7,00
середня	22	14,86	28	19,18	32	18,82	26	15,85	108	17,20
спеціальна,	76	51,35	82	56,16	90	52,92	80	48,78	328	52,23

професійна										
початкова	40	27,03	28	19,18	36	21,18	44	26,83	148	23,57
загалом	148	100	146	100	170	100	164	100	628	100

Джерело : Власне опрацювання

Звертаємо увагу на факт, що понад 75 % батьків досліджуваних дітей мали щонайменше професійну освіту, а майже у 23,57 % – початкову. Батьки з вищою освітою становили тільки 7 % загалу.

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.10, показує, що серед досліджуваних тільки 37,6 % становлять діти, що виховуються у повних родин. Інші мешкають в неповних сім'ях (44,3 %), дитбудинках (12,1%) або прийомних сім'ях. Другою цікавою особливістю є кількість осіб у домашньому господарстві та кількість дітей. Ці дані важливі, тому що сім'я та її структура є посередником між особистістю та суспільством, з її структурними елементами, такими як: тип сім'ї, кількість осіб у сім'ї, брати та сестри. Ці складові впливають на імунітет дитини на дію зовнішніх чинників, що перешкоджають його функціонуванню у середовищі. Крім того, кількість осіб, які ведуть господарство, є одним з головних чинників, що визначають стандарт життя, а кількість дітей становить головну детермінанту несприятливої матеріальної ситуації у сім'ї.

Таблиця 3.10. Проживання дитини

Проживання дитини	Основна школа №5		Основна школа №8		Основна школа №10		Основна школа №11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Вдома з сім'єю	24	32,43	37	50,69	37	43,53	20	24,39	118	37,58
З мамою	40	54,05	13	17,81	30	35,29	42	51,22	125	39,81
З батьком	3	4,05	5	6,85	4	4,71	2	2,44	14	4,46
В дитячому будинку	7	9,46	10	13,70	12	14,12	9	10,98	38	12,10
В прийомних сім'ях	0	0	8	10,96	2	2,35	9	10,98	19	6,05

Джерело : Власне опрацювання

Таблиця 3.11. Кількість осіб та дітей в досліджуваних родинах.

Склад сім'ї	Діти				
	1	2	3	4	5
Основна школа № 5					
Повна родина	5	9	6	1	3
Неповна сім'я	1	1	8	0	1
	9	5			

В дитбудинку	4	2	1	0	0
В тимчасовій сім'ї	0	0	0	0	0
Основна школа № 8					
Повна сім'я	1	1	9	4	2
	2	0			
Неповна сім'я	1	6	2	0	0
	0				
В дитбудинку	7	3	0	0	0
В тимчасовій сім'ї	0	2	1	5	0
Основна школа № 10					
Повна сім'я	5	2	7	3	1
		1			
Неповна сім'я	2	6	0	2	0
	6				
В дитбудинку	7	2	3	0	0
В тимчасовій сім'ї	0	2	0	0	0
Основна школа № 11					
Повна сім'я	1	4	1	0	0
	5				
Неповна сім'я	2	1	0	1	3
	3	7			
В дитбудинку	4	3	2	0	0
В тимчасовій сім'ї	0	0	9	0	0

Джерело : Власне опрацювання

Серед досліджуваних дітей близько 23 % виховувалися в сім'ях, які мають трьох або більше дітей. У цих родин не було створено умов для

здобування вмінь та навичок адаптації у реальному житті, позаяк проявляється слабкість сім'ї, вона неспроможна виконати щодо своїх дітей інституційну функцію, забезпечити їх розвиток, а значить – заважає повноцінному розвитку дітей. З метою отримання повної характеристики суспільно-економічного статусу дітей, звернемо увагу на зайнятість батьків загалом, а потім на місце праці загалом.

Таблиця 3.12. Зайнятість батьків досліджуваних дітей

Зайнятість	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Мати працює	29	45,31	38	65,52	35	50,72	35	49,30	137	33,17
Мати працює за кордоном	7	10,94	5	6,62	7	10,15	4	5,63	23	5,57
Мати не працює	28	43,75	15	25,86	27	39,13	32	45,07	102	24,70
Батько працює	10	37,04	30	60,00	16	37,21	17	54,84	73	17,67
Батько працює за кордоном	7	25,92	5	10,00	2	4,65	3	9,68	17	4,12
Батько не працює	10	37,04	15	30,00	25	58,14	11	35,48	61	14,77

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.12, дає підставу стверджувати, що в групі досліджуваних сімей виступають такі категорії, як: мати та батько працюють, мати і батько працюють за кордоном, мати і батько не працюють. Ця картина віддзеркалює символи сучасності та глибокі зміни на ринку праці. Відсутність роботи або робота за кордоном спричиняє погіршення умов життя. Варто зауважити, що як мінімум в 15 % досліджуваних сімей, хоча б один з батьків не працює, а 4 % – працює за кордоном.

Інтерпретація даних уможлиблює констатацію, що більша частина досліджуваних батьків перебувають у віковій категорії 41 – 50 років, що свідчить про їхню повну здатність та готовність до праці на підприємствах, в місцях проживання або в найближчій околиці. Однак в місцях проживання зазвичай немає роботи, що тісно пов'язано з економічним застоєм, результатом чого є відсутність конкретних пропозицій праці на місцевому ринку, особливо для батьків з низьким рівнем освіти та професійними компетенціями. Це стосується як батьків, так і матерів, що мають професійну основну освіту, є продуктивного віку та готові працювати. Цей аспект дослідження виразно вказує на безпосередній вплив економічних чинників на прояви бідності серед дітей. Матеріальна сторона цієї проблеми, тобто відсутність роботи для низькокваліфікованих осіб, є причиною злиднів їхніх дітей і викликає приниження, сором, клеймування, приниження їх гідності та почуття власної вартості.

Інший важливий чинник – умови проживання. Стандарт та комфорт помешкання залежить головню від матеріального стану родини, від площі, а також від внутрішнього оснащення житла. Вищеперераховані умови впливають на результат навчання дітей та їх почуття вартості в групі ровесників. Дані отримані в цій сфері презентують таблиці 3.13 і 3.14.

З наведених даних виникає, що на тісноту у помешканні вказують учні, котрі мешкають у районах всіх досліджуваних шкіл. У відсотках цей факт підтверджується такими результатами: 59 учнів основної школи № 5 (79,73 %), 63 – з основної школи № 8 (86,30 %); 74 – з основної школи № 1 (87,10 %), 71 з основної школи № 11 (86,56 %). Загалом із загальної кількості досліджуваних учнів 267 декларує тісноту в помешканні. Наступним важливим визначником відсутності житлового комфорту є незначна кількість учнів, що мають доступ до туалету у власному помешканні: основна школа № 5 – 10 учнів (6,76 %), основна школа № 8 – 9 учнів (12,33 %); основна школа № 10 – 7 учнів (8,24 %); основна школа № 11 – 11 учнів (13,41 %). Загалом тільки 37 учнів (12 %) декларують наявність туалету в помешканні.

Таблиця 3.13. Умови проживання дітей з малозабезпечених родин

Умови	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Житло не менше 2 кімнат	45	60,81	38	52,05	45	52,94	35	42,68	163	52
Власна кімната	12	8,11	14	19,18	13	15,29	18	21,95	57	18
Тісне помешкання	59	79,73	63	86,30	74	87,10	71	86,56	267	85

Відсутність туалету в помешканні	10	6,76	9	12,33	7	8,24	11	13,41	37	12
Тепла вода в помешканні	27	18,24	12	16,44	13	15,29	15	18,29	67	21

Джерело : Власне опрацювання

Таблиця 3.14. Наявність транспортних засобів та сучасної електротехніки у малозабезпечених родинах

Транспортні засоби та сучасна техніка	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Автомобіль	25	33,78	21	28,77	24	28,24	26	31,71	96	30,57
Посудомий на машина	18	24,32	19	26,03	20	23,53	19	23,17	76	24,20
Газ	12	16,21	14	19,18	8	9,41	14	17,07	48	15,29
Мікро-хвильова піч	14	18,92	12	16,44	13	15,29	12	14,63	51	16,24
Пральна машина-автомат	16	21,62	14	19,18	13	15,29	14	17,07	57	18,15

Телебачення – більш ніж 10 програм	20	27,02	21	28,71	24	28,24	19	23,17	84	26,75
Мобільний телефон	65	87,84	67	91,78	58	68,24	72	87,80	262	83,44

Джерело : Власне опрацювання

Звернено теж увагу на те, чи дитина має власну кімнату. Тільки 57 учнів (18 %) із загалу опитуваних декларують цей факт. Доступ до теплої води в помешканні має невелика частина опитуваних, а саме 67 учнів (21 %).

Дані, представлені в таблиці 3.14, вказують на те, що 83 % сімей мають мобільний телефон, майже третина – автомобіль, щочетверта – посудомийну машину і телебачення з більш ніж десятьма програмами. Дивує натомість факт, що тільки 18,15 % родин мають пральну машину-автомат, а 16,24 – мікрохвильову піч. Газове обладнання є тільки у 15 % родин, що може бути пов'язане з відсутністю в будинку інсталяції.

Обговорюючи проблему задоволення матеріальних потреб досліджуваних дітей, звернемо на різні матеріальні блага сімей, що свідчить про різні фінансові можливості. Вищенаведена таблиця презентує матеріальний статус, що проявляється в оснащенні помешкань: газ, тепла вода, каналізація, туалет. Помешкання, де живуть досліджувані діти, – здебільшого комунальні, помешкання, розміщені у старих будівлях.

Дані проведених досліджень дають відповідь на головне питання дослідження, що стосується родини – рівень забезпечення її потреб та потреб дітей. Наведені в таблицях результати ілюструють картину, яка

вказує на кількісні та процентні різниці, що візуалізують існування проблеми соціальної нерівності у малозабезпечених сім'ях.

Суспільно-економічний статус у сім'ї є одним з найважливіших чинників доступу дитини до благ, що визначають суспільне походження.

Концептуалізація суспільно-економічного статусу в цьому дослідженні була проведена через аналіз різноманітних сфер життя сім'ї. Всі вони творять індекс, виведений із поодиноких процентних розрахунків, що надають інформацію про різні аспекти бідності. Можемо спостерігати значні різниці, виявлені на основі вказаних засобів. Економічний фактор становить критерій, який значно обмежує аванс від суспільства, але і від школи, бо унеможлиблює навчання та здобуття якісної освіти. Тут діють зідентифіковані механізми, що зумовлюють обмежений або часто замкнутий доступ дітей, що живуть у матеріальному не достатку, до високої суспільної позиції в майбутньому. Це суттєво впливає на економічний статус сім'ї, що визначає суспільну позицію її членів. Походження з економічно біднішої суспільної групи безпосередньо пов'язане з вищим відсотком тих осіб, що успадковують нижчу суспільну позицію в соціумі.

Сьогодні суспільне походження дитини визначає її освітні можливості на такому самому рівні, як у 60, 70 і 80-х рр. ХХ ст. Проте представлений контекст дає підставу стверджувати, що реалії в досліджуваних середовищах виглядають набагато гірше. Продовжується тенденція до диференціації на приналежність дітей до груп, безпосередньо пов'язаних з суспільним походженням, зумовленим матеріальною ситуацією.

На явище консумпції (споживання) передусім вказують чинники, від яких воно залежить, це: вік, місце проживання, освіта батьків, структура сім'ї. Усе це – необхідна умова рівня життя, яке й є одним із найважливіших елементів ринкової економіки.

У цьому дослідженні консумпція споживання визначається, як володіння благами та послугами. Це одяг, автомобілі, турбота про здоров'я, помешкання, Інтернет. Однак істотнішою є перспектива що визначає споживання як сферу, пов'язану із задоволенням потреб. Важливі тут не тільки біологічні, матеріальні потреби, але й психологічні (емоційні), суспільні, культурні, що впливають на процес використання благ та послуг з метою задоволення людських потреб, необхідних для особистісного розвитку. Засоби їх задоволення є набором різноманітних предметів (матеріальних благ), цінностей, послуг, символічних предметів (культурних цінностей).

Структуру засобів задоволення потреб у родині визначають такі чинники:

1) визнання необхідності при веденні домашнього господарства керуватися певною ієрархією цінностей;

2) визнання окремих засобів задоволення потреб «природними» для даної спільноти – помешкання, харчування, праця, відпочинок і т.д.

Ставлення дітей до нагромадження благ змінюється разом з їх віком та можливостями розвитку. Вік досліджуваних дітей вказує на те, що вони розуміють факт розуміння володіння благами та пов'язують його з досягненнями відповідного статусу в суспільній групі. Тому в дослідженні звернено увагу на володіння особистими благами та «кишеньковими».

Таблиця 3.15. Предмети та кошти якими здебільшого володіють діти

Перелік	Основна школа № 5	Основна школа № 8	Основна школа № 10	Основна школа № 11	Загалом

	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Ліжко тільки для себе	25	33,78	27	36,99	18	21,17	19	23,17	89	28,34
Письмовий стіл тільки для себе	25	33,78	27	36,99	18	21,17	19	23,17	89	28,34
Інтернет	25	33,78	27	36,99	18	21,17	19	23,17	89	28,34
Гроші на власні потреби	18	24,32	17	23,99	10	11,76	11	13,41	56	17,83
	8	10,81	6	8,22	4	4,71	3	3,66	21	6,69

Джерело : Власне опрацювання

«Кишенькові» кошти допомагають здобути симпатію ровесників, діти більш упевнені у собі, мають вищий статус у групі однолітків, тому з ними рахуються.

Гроші для власного користування вчать підприємництву та життєвої практичності. Дехто твердить, що гроші є ключем до всього, створюючи добробут, вони дають можливість задоволення потреби, допомагають в реалізації різних намірів. Слід зауважити, що серед дітей тільки 6,7 % отримують від батьків «кишенькові». Викликає подив те, що тільки 28 % досліджуваних дітей має власне ліжко та письмовий стіл. Відсутність доступу до Інтернету (82 %), комп'ютера (72 %) робить в епоху загальної інформатизації досліджувану групу дітей більш ізольованою від своїх

ровесників. Життя нинішніх дітей, на жаль, часто зосереджується навколо соціальних порталів та інтернетівських чатів.

Сьогодні рівень консумпції замінив собою статус праці у визначенні суспільної позиції. На думку багатьох, у споживацькому суспільстві все – змінне і нетривке. Найважливішим є вміння правильного споживання. Роль, яку виконувала праця в поєднанні з особистими мотиваціями, суспільною інтеграцією і системною репродукцією, сьогодні віднесена до споживацької активності, яка є важливою цінністю життя сучасних, споживацьки налаштованих людей.

Споживацьке суспільство рекрутує своїх членів до споживацької функції. Головна норма, яку воно нав'язує, – роль споживача, яку члени цього суспільства інтераналізують завдяки тому, що трактують споживання однією з основних вартостей у системі суспільних цінностей, що визначають стосунок особистості до суспільства. У споживацькому суспільстві «нормальне життя» – це життя споживачів, захоплених можливістю вибору з різноманіття різних пропозицій товарів та послуг. Це дає можливість задоволення різних потреб, участі в ярмарках марнотратства. Споживання – це прагнення похвалитися благами та послугами, які дають почуття самореалізації і престижу, а також відчуття задоволення й розкоші.

Аналіз отриманих даних дав підставу констатувати, що для споживацького суспільства гроші й багатство є важливими для тих, хто їх не має. Це перехід до маргінальних груп, з якими не рахується і вони не можуть брати участі в житті групи, яка їх ізолює та відкидає.

Діти теж виконують роль споживача. Їхня поведінка у цій сфері зумовлена, з одного боку, економічною сферою, тобто доступністю до засобів споживання, а з іншого – визнаними ними цінностями. Рушійним фактором їх поведінки є потреби. Вони залежать від функціонування у

родинному середовищі системи цінностей, а також від культурних взірців, сповідуваних у даному середовищі та суспільної диференціації.

3.3. Вплив освітніх та виховних інституцій на культивування явища соціальної нерівності

На різних етапах історичного розвитку школи завжди були суспільними інституціями і хоча ці тенденції вміло маскувалися різними деклараціями, школа в класовому суспільстві завжди виконувала і далі виконує кілька функцій: відтворення класів, суспільної селекції, суспільної мобільності, збереження суспільного порядку [141, с. 87]. Низький суспільний статус людини досить часто успадковується нею при народженні та вихованні у родині бідних людей [162, с. 59 – 78]. Насправді, залежно від походження і часу народження люди мають різні схильності, компетенції, матеріальні цінності, а передусім початкові (стартові) умови, які не у всіх однакові. Диференціація соціуму за матеріальними благами стає причиною різного роду суспільних траєкторій, у яких школа увиразнює, посилює й зберігає соціальну нерівність дітей із малозабезпечених родин.

Проблема соціальної нерівності між учнями з'явилася разом з утворенням загальної школи, і хоча в XVI ст. Т. Мор в «Утопії» показував картину щасливого суспільства, в якому загальним шкільним обов'язком у сфері елементарної школи були охоплені всі діти, на жаль, це залишилось тільки бажанням першого представника гуманістичної культури, який висунув постулат обов'язкового, загального і цілісного навчання для всіх дітей виховання та навчання рідною мовою [263, с. 305].

Реалізацію цієї ідеї у життя знаходимо також в поглядах одного з найбільш відомих педагогів початку епохи капіталізму –

Я.А. Коменського. Він уважав, що елементарна школа є обов'язковою для всіх дітей, бідних і багатих, хлопців та дівчат, які повинні бути охоплені «мистецтвом навчатись всього» [245, т.1, с. 303]. Свої погляди він виклав у «Великій дидактиці».

Водночас швидкий економічний розвиток європейських країн, а особливо промислова революція, яка розпочалась в Англії на межі XVIII – XIX ст. і відповідала інтересам тогочасних суспільних класів, покликала до життя замість чинної схоластичної школи, яка була скерована на розв'язання суспільно-економічних викликів, що стояли перед тогочасним суспільством. Ідеї А. Белла і Дж. Ланкастера та їхня моніторіальна система підкреслюють факт, що школа повстала не тільки з благих намірів розповсюдження освіти і поліпшення її якості у суспільстві, але й з економічних причин.

Від початку існування школа та її класно-урочна система навчання, завданням якої було задовольнити суспільно-економічні потреби, дистанціювала суспільні групи за соціальними ознаками. В сучасних реаліях цей факт посилює зацікавлення суспільства тим, що відбувається не тільки в шкільному середовищі, але і в інших інституціях, відповідальних за виховання дітей. У період трансформації суспільно-політичного устрою, після 1989 р. відбулось значне розшарування польського суспільства за рівнем доходів. З'явилась група дуже багатих людей, яким вдалося швидко й результативно використати можливості вільної економічної ініціативи, але водночас значна частина суспільства не відчула підвищення рівня життя у нових умовах господарювання. Багато людей опинилися на межі бідності, до них належать безробітні, багатодітні родини, самотні матері, хворі, наркозалежні та ін. [294, с. 59]

Така суспільна нерівність впливає на диференціацію молодого покоління. П. Бурдє та інші дослідники доводять, що школа завжди орієнтується на пристосування до реальної суспільної ситуації.

Загальновідомо, що в умовах глибоких економічних й культурних відмінностей перевага надається тим, хто має більший культурний капітал.

Багато авторів стверджують, що школа, маючи реальну автономію, може активно впливати на майбутнє молодих людей, формування їх цінностей, підготовку до виконання різних суспільних та професійних ролей, суспільну мобільність, їхню участь у суспільному житті, стиль та якість життя. Усе вищезгадане ставить питання щодо функції шкільної освіти в суспільстві. Адже вона змінюється, реалізується у практику передусім через сучасні навчально-виховні програми, які повинні враховувати реалії динамічних змін і ефективність польської трансформації економіки та устрою.

З огляду на це, проблеми діяльності школи, тобто якість освітніх програм, кадрів, інформаційно-технічне забезпечення сучасних потреб та викликів, нова візія виховання людини, є відкритими й такими, що потребують невідкладного розв'язання.

Сучасні науковці, говорячи про функції школи, особливо виділяють її стратегічні та селективні функції, звертаючи при цьому увагу на соціальну нерівність структурного характеру. Досягнення багатьох важливих цілей та вартостей залежить від місця, яке займає індивід або група в суспільній структурі.

Якщо освіта не призводить до змін, утримує статус quo, то вона поглиблює нерівність, та є гарантом існування суспільства у незмінній формі, тобто нерівність стає реалізованою метою, яка перешкоджає вирівнюванню можливостей самореалізації учнів.

Що слід робити, щоб школа не була інструментом суспільної сегрегації, яка присутня в школах та посилює явище інакшого трактування дітей з бідних родин? Як нівелювати обумовленість селективних процесів в школах? Чи школа повинна увиразнювати ці чинні відмінності? Чи можливо нівелювати проблему соціальної нерівності дітей з малозабезпечених родин

у школі? У чому полягає рівність можливостей (шансів) для всіх? Чому не зникають механізми, що посилюють соціальну нерівність в системі освіти, незважаючи на активні спроби змінити ситуацію на краще?

Школа як навчально-виховна інституція є середовищем, яке творять вчителі та учні. Їх об'єднує спільна діяльність. Вони, як вважає А.Ф. Моджевський, є «будинками розуму, місцем для навчання та розсудливості». Школа не є першою навчально-виховною інституцією, з якою зустрічається дитина в суспільстві.

Школа сама собою не формує «відповідної моделі культурного світогляду» своїх вихованців від їхнього народження. Її діяльність проходить в тісному контакті з середовищем, з якого походять вихованці [205]. «Коло емоційного, морального, суспільного розвитку відкривається та закривається в сім'ї» 280, с. 9] – пише Е. Тремпала і додає: «Сім'я може бути не тільки інституцією природного і спонтанного виховання, але і інституційного, вона становить першу і основну інституцію опіки, виховання та навчання особистості» [443, с. 155 – 156].

Норми та взірці сімейного життя – це не тільки цінний суспільний капітал, який відіграє ключову роль у передачі цінностей, в приготуванні до різних форм суспільного життя наступних поколінь, але капіталом, необхідним у дорослому житті. Цінності часто визначають поведінку молодої людини, а навіть цілого покоління. Вони формують внутрішній світ, який у складних обставинах діє як внутрішній примус, що визначає вибір правильної поведінки і позиції. Дитина, яка народжується у сім'ї, підростаючи, дивиться на світ через її призму. Вона вчиться шанувати та розуміти інших. Сімейне середовище є важливим чинником, який забезпечує суспільний порядок і безперервно готує майбутні покоління до суспільних ролей. Адже людина є динамічним, потенційним буттям, яке потребує іншої людини, без якої не можна народити, не здобути розум і можливість конкретного життя» [255260, с. 56].

Сімейні взаємовідносини, інтерперсональний досвід, життєві ситуації формують дитину, закладаючи основи розвитку, і не тільки через вербалізацію норм і засад, наказів та заборон, систему нагород і кар, але передусім через життєві приклади. Внутрішній дисонанс, відсутність розуміння, дезінтеграція сім'ї, розбіжність з декларативними цінностями є болісними та надзвичайно шкідливими явищами для дітей.

Процес соціалізації у сім'ї та інших групах, що функціонують головню в анклавих, відбуваються через спонтанне наслідування, ідентифікацію й інтеріоризацію. Відомо, що дитина керується моральністю свого середовища, а її поведінка значною мірою обумовлена нормами, які сповідують у сім'ї. Саме в сім'ї розвиваються й зберігаються культурні взірці певної суспільної групи, тут формується здатність відрізнати добро від зла та здійснюється вибір відповідної поведінки в подальшому житті дитини.

Вищесказане уможлиблює твердження, що діти, які приходять до школи, у своїх сім'ях отримують надзвичайно важливі для подальшого розвитку знання – користування мовою, основи знань про навколишній світ, про суспільство, історію і культуру, свою родину, середовище, у якому живе дитина, моральні цінності тощо. Таким чином, сім'я як творець любові, розвитку і виховання [397, с. 161] та її оточення, формують основи дитячої особистості, які школа повинна брати до уваги.

Сучасна польська сім'я змушена відповідати на виклики сьогодення, що актуалізують проблему соціальної нерівності щодо майбутнього покоління, а саме: безробіття, що виходить за межі економічної стабільності, дитяча злочинність, наркоманія та алкоголізм, велика кількість розлучень тощо. Усе це руйнує моральні, культурні й матеріальні основи сімейного життя. Тому слід звернути увагу на кілька функцій, які виконує школа в класовому суспільстві, особливо на функцію репродукції класів (суспільних груп) через здійснювану програму селекції та

стигматизації дітей. З цією проблемою пов'язане питання про способи відтворення суспільства (його структури, ладу, основи, цінностей) через школу. Ця проблема, з огляду на важливість, присутня у різних наукових галузях: економіці, політології, демографії, філософії, соціології, педагогіці.

Стратифікація суспільства, інакше суспільне нашарування, вказує на факт, що будь-яка спільнота складається з верств, що перебувають у різних стосунках. Одні верстви населення стоять у суспільній ієрархії вище, інші – нижче. Цей процес відбувається і в сучасній школі. Вона диференціює й формує людей різного гатунку, а це часто призводить до їх розшарування у сучасному суспільстві. Диференціація впливає на творення індивідуального світогляду, який є неоднорідним.

За визначенням П. Бурдьє [130, с. 72 – 112], шкільна система репродукує чинний суспільний порядок, основним механізмом якого є передача арбітральних функцій домінуючій групі. Це означає, що клас, який є при владі, видає обов'язкові розпорядження і закони, забезпечуючи їх відповідною нормативно-правовою базою, встановлює, що є слушним і гідним наслідування, а що ні. У сучасному освітньому просторі існують різного роду системи виховання і навчання, які мають ієрархічну структуру. Коли група нав'язує власну систему знань як єдино правильну, а підпорядкована група змушена прийняти систему, яка для неї не є прийнятною, то у цьому сенсі можна стверджувати, що культура домінуючої групи – чужа [305, с. 32]. У цьому сенсі освітня система є машиною, через яку відбувається об'єктивізація та універсалізація стандартів домінуючої групи. Це призводить до того, що освітня система надає перевагу учням, які походять з домінуючих прошарків. На думку З. Мельосика «освітні інституції фаворизують тим, які володіють культурним капіталом домінуючої групи, при цьому все виглядає так, якби всі діти мали однаковий доступ до нього» [288, с. 65].

Теоретично у країні може існувати, необмежений доступ до будь-якої освіти і головним критерієм тут виступають знання дитини, хоча відомо, що кращу стартову позицію мають діти та молодь з домінуючих груп з огляду на їх вищий рівень культурних компетенцій.

З. Совінський вважає, що «Освітні нерівності – це зв'язки між суспільним середовищем, в якому виховувалась особистість, та отриманою освітою». Йдеться про те, як далеко і в який спосіб суспільне походження – трактоване як класово-ціннісна приналежність і суспільна позиція батьків – впливає на освітні досягнення дітей. Г. Доманський стверджує, що «механізми успадкування освітніх нерівностей є незмінною частиною суспільної структури, а риси, притаманні людині від народження, такі як стать, суспільне походження, або характеристики незалежні від особистості, сприяють або виступають бар'єром при сходженні на вищі щаблі освіти».

С. Голіновська, яка досліджує проблеми дитячої бідності у Польщі, додає, що «відсутність можливостей подальшої освіти становить загрозу забезпеченню нормальних природних потреб у дорослому житті». Здебільшого ці процеси мають прихований характер.

Аналіз результатів останніх досліджень, реалізованих міжнародною програмою оцінювання учнівських умінь (PISA), підтверджують, що гірші результати, отримані учнями є «по суті, залежними від суспільно-економічного статусу батьків і типу шкіл, в яких вони навчалися, що було похідною статусу батьків». Р. Долята доводить, що в гімназіях, метою яких є створення рівних освітніх можливостей, існує гостра селекція вже при вступі до школи. Не менш істотним є суспільне розшарування молоді в майже кожному шкільному середовищі. Дослідник акцентує увагу на різних рівнях навчання у школах. Гімназія як освітня інституція впливає на розшарування учнів відповідно до суспільного статусу їх родин. Це, на думку автора, в основному має місце при розподілі учнів по класах.

Варто зробити деякі висновки, які випливають з аналізу, пов'язаного суспільно-економічним статусом сім'ї та економічного розшарування, пов'язаного з місцезнаходженням (локалізацією) школи:

1. Сільські школи з огляду навчальних досягнень учнів є здебільшого однаковими, натомість школи з великих міст – неоднорідні.
2. До істотного міжшкільного розшарування, в основному макросуспільними чинниками, школа додає ще власний, суттєвий внесок.

М.Й. Шимановський пише, що утворення шкіл і шкільних класів з гомогенічним суспільним складом простим способом веде до акумулювання позитивних та негативних впливів середовищ, тому що постійно існують великі відмінності в суспільному складі учнів у місті та селі, а також усередині тих середовищ. Дослідження Education Study IEA, які проводились у Польщі в 1999 р. засвідчили, що батьки учнів восьмих класів оцінюють залежність суспільно-економічного статусу учнів від поширеного явища суспільного виключення, яке часто має свої витoki у невідповідному функціонуванні школи та всієї освітньої системи, а його ланка – гімназія – не нівелює ці відмінності, що виникають з низького суспільного походження учня. Як вважає Януш Генсіцький, міжрегіональний діапазон освітньої диференціації є меншим, ніж суспільна диференціація, а гімназія не тільки не нівелює цю диференціацію, а й поглиблює її [184].

На думку З. Квецінського, виключення спричинене позбавленням учнів відповідного доступу до символічної культури [269, с. 15 – 20], позбавляє їх рівних шансів у майбутньому житті.

Інший дослідник П. Костило асоціює це явище з процесами економічного, суспільного та культурного відчуження. Він відносить до них ексклюзію, маргіналізацію, упередження, поневолення, утиск, колонізацію, ізолювання, деривацію і врешті, традиційну убогість. З цієї причини діяльність освітніх установ (шкіл) є об'єктом постійної критики з боку суспільства [243, с. 29].

Сучасні шкільні системи в більшості країн спираються на засади демократії та доступності, але, незважаючи на це, існує дуалізм освітніх шляхів, тобто шляхів для упривілейованих суспільних верств та для дітей з незаможних родин.

Школа повинна готувати дітей та молодь до активної участі в суспільному, культурному, економічному і політичному житті держави, щоб забезпечити дальший розквіт країни та її громадян. Багатовікова традиція сформувала завдання школи, які були закодовані в неписаній суспільній традиції та основних правових актах, таких як Конституція, закони, кодекси тощо. У них відображено основні й специфічні функції у сфері: навчання, освіти, виховання, опіки.

Відповідно до них, ставляться цілі та завдання. Вони є досить чисельними, адже для того, щоб виховувати або навчати, потрібно дбати про створення оптимальних умов розвитку дитини для забезпечення її біологічних, психічних, суспільних потреб, одночасно розвиваючи її здібності, уміння та створюючи рівні можливості для навчання, виховання й вирівнювання можливостей.

Реалізація школами цих завдань у конкретному суспільному просторі є диференційованою з тієї причини, що учні живуть, а школи функціонують у різних умовах.

Цілі, які поставлені перед школою, роблять її інституцією яка створює найвищі суспільні цінності. Тому слід враховувати соціальну функцію школи, яка підтримує та обумовлює правильний розвиток учня, правильну реалізацію навчання і виховання тих учнів, яким сім'я не здатна створювати вдома необхідні умови для життя та розвитку. Незалежно від індивідуальних підходів, школа не може бути зосереджена тільки на одному напрямі діяльності. Вона повинна реалізувати такі опікунські функції:

1. Розпізнавання опікунської ситуації школи і учнів;

2. Формування школи як середовища розвитку учнів;
3. Стимуляції розвитку;
4. Компенсаційної шкільної опіки;
5. Опікунського виховання;
6. Забезпечення перебування учня в школі;
7. Консультативну;
8. Скерування особливих випадків загрози (небезпеки) розвитку до спеціалізованої опікунської інституції.

Школа повинна також вказувати шляхи виходу зі складних життєвих ситуацій дітям, які відчували небезпеку, наприклад, життя у бідності, яке веде до деформації життя та особистості дитини. Школа несе відповідальність за всіх дітей, які перебувають у її середовищі.

Щаслива дитина – це така дитина, яка задовольняє свої потреби як учня, члена сім'ї та групи однолітків, розвиває свої зацікавлення і відповідно до них будує власний професійний шлях з перспективою того, що вона віднайде своє місце у житті.

Форми, які школа найчастіше застосовує, це: профілактика, консультація, інтеграція та координація опікунсько-виховної діяльності.

Велике значення у розвитку дітей та молоді, особливо з деформованих середовищ, має освітнє середовище. Воно може суттєво вплинути на життя дитини у важких сімейних умовах. У Польщі школа становить спільне суспільне багатство і керується у своїй діяльності положеннями Конституції Польської Республіки, а також рекомендаціями з міжнародних актів і конвенцій.

Відповідно до них, освіта повинна забезпечити кожному учневі умови, необхідні для розвитку, підготувати його до виконання родинних та громадянських обов'язків, спираючись на засади солідарності, демократії толерантності та свободи.

Школа як суспільна інституція не тільки впливає на середовище, але й зазнає його впливу. Таблиця 3.16 подає інформацію про державні освітні установи на території Пьотркува Трибунальського.

Таблиця 3.16. Освітні установи на території Пьотркува Трибунальського на 2013 р.

Тип установи	Кількість установ	Кількість учнів
Дитсадки	13	1754
Основна школа	9	4140
Гімназії	5	2540
Понадгімназійні школи	12	6132
Інші освітні установи	3	193
Загалом	42	14759

Джерело: Рапорт про стан міста Пьотркува Трибунальського

У Пьотркуві Трибунальському у 2011 – 2012 н.р. функціонувало 9 основних шкіл, де у 169 класах навчалися 4140 учнів. У середньому на одного вчителя припадало 24,49 учнів. В порівнянні з 2010 – 2011 кількість учнів зменшилася на 146, а кількість класів – на 4. У 2013 р. відбулося скорочення міських шкіл. Це стало наслідком демографічної ситуації в місті.

Нашим дослідженням охоплено чотири з дев'яти основних шкіл, які функціонують у місті.

Таблиця 3.17. Основна інформація про досліджувані школи.

Досліджувані школи	Класи	Кількість учнів	Класи	Кількість учнів	Класи	Кількість учнів	Усього
Основна школа №5	VIa	25	VIb	26	VIc	23	74
Основна школа № 8	VIa	24	VIb	25	VIc	24	73
Основна школа № 10	VIa	29	VIb	28	VIc	28	85
Основна школа № 11	VIa	28	VIb	27	VIc	27	82
Разом	314						

Джерело: Власне дослідження

Ці дослідження проведені у центральних частинах міста, де розміщені ОШ № 5, ОШ № 8, ОШ № 10, ОШ № 11. Характер забудови та загальна картина цих місць стигматизує своїх мешканців. Це явище ще називають «успадкуванням бідності». Постіндустріальне місто, що не має промисловості, яка дає розвиток, викликає гігантську просторово-суспільну дезінтеграцію. Явища, які обговорювалися раніше, такі як деіндустріалізація, десоціалізація, пауперизація, виникають у локальному середовищі та конструюють картину міста, яка вказує на загрозу суспільній єдності у цьому середовищі.

До школи приходять діти, які вже сформовані в сімейному колі через процес первинної соціалізації.

Школи як освітні та виховні інституції є колективами і складаються з педагогів та учнів, вони не функціонують поза суспільством. Питання організації навчання, освітні програми, вчительські кадри, матеріально-

технічна база, цілі виховання майбутнього громадянина, залишаються відкритими. Спробуємо з'ясувати, що робиться у шкільному середовищі, а особливо в його внутрішньому вимірі, передовсім пов'язаному з якістю навчання, позакласною та позашкільною діяльністю, проведенням вільного часу, іншими аспектами учнівської діяльності.

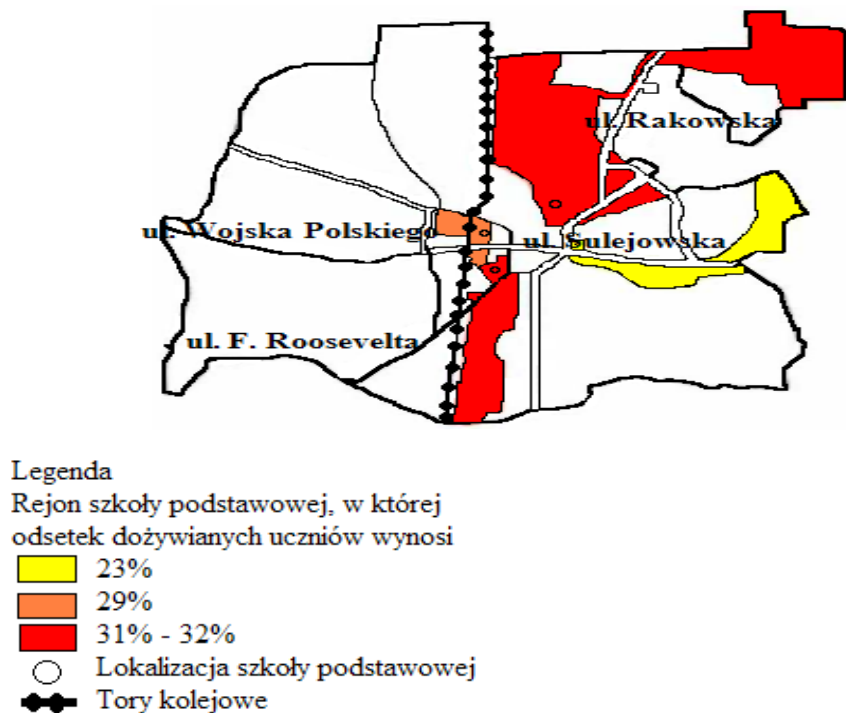


Рис. 3.3. Карта анклавів бідності серед дітей

Джерело: Projekt WZLOT – W. Warzywoda-Kruszyńska [466]

Таблиця 3. 18. Шкільні досягнення досліджуваних учнів.

Оцінка	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Дуже добре	5	6,76	6	8,21	7	8,24	4	4,88	22	7,01

Добре	7	9,46	10	13,70	12	14,12	14	17,07	43	13,69
Середньо	30	40,54	27	36,99	32	37,65	26	31,71	115	36,62
Слабо	24	32,43	8	10,96	18	21,17	20	24,39	70	22,29
Дуже слабо	7	9,46	17	23,29	16	18,82	4	17,07	4	17,20
Не знаю	1	1,35	5	6,85	0	0	4	4,88	10	33,19

Джерело: Власне дослідження

Відмінні оцінки отримали 22 учні, що становить заледве 7,01 % від їх загальної кількості. Найбільшу групу становлять учні, які отримали низькі результати. Це група 70 учнів (22,29 %) з чотирьох шкіл. Наступне місце в кількості 54 учнів становлять ті, хто показав дуже слабкі результати (17,2 %). Серед досліджуваних є також невеликий відсоток учнів – 3,19 %, які не досягли якихось суттєвих успіхів. Найвищим є відсоток учнів, які показали середній результат, таких – 115, що становить 36,62 %.

Ці дані ілюструють проблему невстигаючих учнів з анклавів бідності, які залишаються на повторне навчання на наступний рік. 17 учнів з 314 досліджуваних, тобто 5,41 %, підтверджує факт повторного навчання та вказує на щонайменше дворазове повторення навчання в тому самому класі. Кількість тих, що проходили повторне навчання один раз, становить 54 особи або 17,20 % від загальної кількості досліджуваних. Найбільша група 243 учні або 77,39 % – це ті, хто не залишався на наступний рік. Проблема відставання досліджуваних учнів розглядається з багатьох суспільно-економічних причин, котрі аналізуються у цьому дослідженні.

Таблиця 3. 19. Невстигаючі учні, яких було залишено на другий рік

Відповіді	Основна школа № 5	Основна школа № 8	Основна школа № 10	Основна школа № 11	Загалом

	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Так, більше ніж раз	6	8,11	3	4,11	1	1,18	7	8,54	17	5,41
Так, раз	18	24,32	9	12,33	15	17,65	12	14,63	54	17,20
Ні	50	67,57	61	83,56	69	81,17	63	76,83	243	77,39

Джерело: Власне дослідження

Таблиця 3.20. Причини відставання у навчанні

Причини	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Відсутність, не пов'язана з хворобою (багаторазово)	35	47,30	47	64,38	0	0	25	30,49	107	34,08
Самотність (виключення), почуття самотності	62	83,78	3	4,11	0	0	5	6,10	70	22,29
Страх перед школою	23	31,08	3	4,11	5	5,88	5	6,10	36	11,47

Джерело: Власне дослідження

Вищенаведені дані характеризують ставлення учнів до школи. Багаторазову відсутність, пов'язану з хворобою, визнають 107 учнів, тобто 34,08 %. Тривожні дані вказують на самотність – 70 учнів, тобто 22,29 %, почуваються виключеними із середовища ровесників. 36 учнів, тобто 11,74 %, вказують на страх перед відвідуванням школи.

Кількісні дані віддзеркалюють участь учнів у позакласній роботі. В предметних гуртках беруть участь 97 учнів, а це 30,89 % всіх досліджуваних. У шкільних екскурсіях, це наступна форма позаурочної діяльності, беруть участь 173 учні (55,1 %).

Таблиця 3. 21. Позакласна діяльність учнів

Форми	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Загалом	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Предметні гуртки	22	29,73	24	32,88	32	37,65	19	23,17	97	30,89
Шкільні екскурсії	38	51,35	56	76,71	41	48,24	38	46,34	173	55,10
Похід в кіно / театр	25	33,78	16	21,92	17	20,00	19	23,17	77	24,52
Вирівню-	61	82,43	52	71,23	48	56,47	57	69,51	218	69,43

вальні/до- даткові заняття										
Виховні заходи	74	100,0	72	98,63	83	97,65	82	100,0	311	99,04
Додаткові заняття, наприклад, з іноземної мови	9	12,16	4	5,48	6	7,06	5	6,10	24	7,64
Репети- терство	6	8,11	12	16,44	10	11,77	9*	10,98	37	11,78

Джерело: Власне дослідження

Похід до кінотеатру декларують тільки 77 учнів (24,52 %). Значна кількість учнів – 218 або 69,43 % – отримують безоплатну допомогу, тому що беруть участь у компенсаційних (вирівнювальних) заняттях. Платними послугами позаурочної форми навчання (репетиторство) користуються 37 учнів, що становить 11,78 % всіх досліджуваних. У школах проводяться також додаткові заняття з іноземних мов, в яких беруть участь тільки 24 учні (7,64 %).

По суті, школа завжди акцептувалася суспільством і за стратифікаційними ознаками (елітна, престижна, дає хороші знання тощо). Для вирівнювання у школах існують різні форми можливостей успішного навчання, такі як: предметні гуртки, шкільні та туристичні екскурсії, похід до кінотеатру, додаткові компенсаційні заняття для учнів, які переживають шкільні невдачі, технічні та мистецькі гуртки, організація репетиторства, тощо.

Більшість цих занять створює можливості та вчить творчості, готує учнів до конкуренції та ринкового суперництва в майбутньому.

У досліджуваних нами чотирьох шкільних середовищах спостерігалася сильна диференціація участі дітей у вищезгаданих формах, від мінімальних декларацій участі до майже 100% активності в деяких з них. Здебільшого школи пропонують види позаурочних занять, які є достатньо розповсюдженими, але майже не пропонують надзвичайно важливих програм для дітей, які відчувають культурний дефіцит. Частина із перерахованих форм позаурочної діяльності передбачає оплату (додаткові заняття з репетиторства, музики, танцювальні гуртки, відвідування кінотеатрів, вистав тощо) яка для значної кількості дітей з досліджуваних груп є не завжди посилюючою. Таким чином, не всі учні із малозабезпечених родин мають доступ до позаурочних занять, метою яких є формування всебічно розвиненої особистості. Вищесказане підтверджує значну диференціацію у доступі учнів до різних форм позаурочної діяльності, а отже, обмежує розвиток дітей, які мають труднощі, пов'язані з важкою матеріальною ситуацією в родині. Досліджувані сім'ї, про що говорять діти, не в змозі створити їм такі можливості. Дані підтверджують, що шкільне середовище у щоденній практиці, не завжди може заповнити культурний дефіцит для дітей з бідних родин.

Дослідження засвідчує, що процес соціалізації дітей у суспільство, яке є розшарованим як економічно, так і культурно, відбувається у складний спосіб. Участь у вказаних формах шкільних занять, а також у парафіяльних програмах різних віросповідань, світлицях (клубах) та програмах, які проводять міські осередки культури, дуже відрізняється. Кількість дітей з числа досліджуваних, які беруть участь у позашкільних програмах, становить 178 (56,69 %). У цих місцях діти можуть з користю провести час, навчатися, гратись, а також харчуватися.

Таблиця 3.22. Участь у позашкільній діяльності

Форми організації	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Ogółem	
	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%	К-сть	%
Музичні колективи	12	16,21	10	13,70	2	2,35	8	9,76	32	10,19
Спортивні клуби	23	31,08	20	27,40	12	14,12	9	10,98	64	20,38
Харцерство (скаутизм)	8	10,81	9	12,33	14	16,47	10	12,20	41	13,06
Парафіяльні ораторії	25	33,78	34	46,58	54	63,53	29	35,37	142	45,22
Світлиці	35	47,30	44	60,27	52	61,18	47	57,32	178	56,69
Будинки культури	8	10,81	7	9,59	9	10,59	12	14,63	36	11,46

Джерело: Власне опрацювання

У нашому дослідженні ми звернули увагу на способи проведення вільного часу. З метою визначення соціальної ідентичності. З огляду на джерело інформації, проведено опитування про форми проведення вільного часу, на дозвіллі, на канікулах і щодня.

Дослідження проводилося у двох аспектах, що вказують на: 1) функцію та 2) час використання. Перша виділена категорія стосувалася форм відпочинку із зазначенням таких можливостей: поїздки з батьками

під час канікул – 57 учнів (18,15 %) від загальної кількості респондентів; відпочинок у таборі – 26 учнів (8,28 %); денні табори у місті – 19 учнів (6,05 %); відпочинок у бабусі чи родичів – 101 учень (32,17 %); оплачувана робота – 19 (6,05 %) і канікули вдома – 92 учні, що становить 29,30 % від загальної кількості опитаних.

Таблиця 3.23. Форми проведення вільного часу учнів-респондентів

Найменування	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Разом	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Дозвілля на канікулах										
Поїздки за батьками на канікулах	12	16,22	15	20,55	16	18,82	14	4,45	57	18,15
Поїздка у табір	6	8,11	7	9,58	7	8,24	6	1,91	26	8,28
Денні табори у місті	7	9,46	2	2,74	5	5,88	5	1,59	19	6,05
Відпочинок у бабусі чи родичів	25	33,78	24	32,88	28	32,94	24	7,64	101	32,17
Оплачувана робота	5	6,76	3	4,11	5	5,88	6	1,91	19	6,05
Канікули вдома	19	25,67	22	30,14	24	28,24	27	8,60	92	29,30

Вільний час щодня										
Зустрічі зі з друзями по сусідству	30	40,54	27	36,99	25	29,41	21	25,61	103	32,80
Перегляд телебачення	70	94,59	67	91,78	58	68,24	49	59,76	244	77,71
Перегляд фільмів на DVD, Video	42	56,76	54	73,97	48	56,47	56	68,29	200	63,69
Інтернет	28	37,84	25	34,25	27	31,77	32	39,02	112	35,67
Комп'ютерні ігри	10	13,51	12	16,44	14	16,47	18	21,95	54	17,20
Заняття спортом	9	12,16	15	20,55	20	23,53	12	14,63	56	17,83

Джерело: Власне опрацювання.

Друга виділена категорія стосувалася способів щоденного проведення вільного часу: на зустрічі з друзями по сусідству вказали 103 учні (32,80 %); перегляд телебачення – 244 учні (77,71 %); перегляд фільмів на DVD Video – 200 учнів (63,69 %); використання Інтернету – 112 учнів (35,67 %), комп'ютерні ігри – 54 учні (17,20 %); заняття спортом – 56 учнів (17,83 %).

Вищенаведені результати досліджень свідчать, про недостатньо широкий спектр проведення вільного часу для дітей з малозабезпечених родин. Фактично, він є ідентичним до того, який мають і родичі. Здебільшого проведення вільного часу сім'ї залежить від економічних чинників. Вільний час не є новим інструментом таксономії, але немає жодних сумнівів, що в останні десятиліття його позиція як показника, який

формує статус індивіда, є більшою ніж колись. Крім того, він є інформацією про прагнення та можливості відпочинку в привабливих з точки зору туризму місцях. Безперечно, значну роль у категорії способів проведення вільного часу дітей-респондентів відіграє родина, незважаючи на те, що діти частіше проводять час у колі своїх однолітків. У цьому дослідженні присутній зв'язок сімейного капіталу, необхідного передовсім для забезпечення добробуту, з низьким культурним капіталом, прихованим зокрема, в якості освіти батьків, престижності їх праці; відповідно, її оплати. Вони становлять важливий орієнтир для аналізу якості проведення вільного часу, необхідних для розвитку та відпочинку сім'ї.

Отриманий результат вказує на малопривабливі форми дозвілля, що вже закріпилися. Це є віддзеркаленням зразків та моделей сімейного життя, що функціонують у цих сімейних середовищах. Адже вони – реальне відображення способів реалізації вільного часу батьками, а також, значною мірою, їх визначає економічна ситуація, пов'язана з безробіттям. Цей факт обмежує або взагалі не дає можливості для реалізації індивідуальних уподобань та зацікавлень а, отже, не служить соціальному розвитку та можливості розбудови власного стилю і власного способу піклування про розвиток цієї особистої сфери життя.

У дослідженні форм і способів проведення вільного часу слід підкреслити суттєві відмінності в доступі та можливостей повноцінного відпочинку для відновлення життєвих сил дітей у різних родинах.

Однією з важливих потреб дитини є спілкування у групі та отримання схвалення і визнання з боку однолітків. Група може стати для дитини територією успіхів, джерелом сприйняття, відчуття безпеки і задоволення від перебування у колі дружніх людей. Вона сприяє виробленню позитивної самооцінки. Тому при вивченні взаємовідносин дітей у групі слід звертати увагу на все: сварки і бійки з однокласниками в школі, відвідини однокласників/однокласниць після школи, відвідини учня

вдома, визнання в групі або його відсутність, проблеми заздрості серед однолітків, наявність справжнього друга і питання шкільної дружби, зацікавлення батьків щоденними справами і проблемами дитини.

Осуд чи цілковите ігнорування індивіда групою провокують симптоми соціальної непристосованості, які можуть призвести навіть до повного вилучення з групи. Специфіка цієї ситуації полягає у відсутності нормальних умов соціалізації та виникненні ситуацій, що викликають стреси і розчарування. У такий спосіб формується соціальна структура, тобто система взаємовідносин між окремими учнями у даній групі. Згідно з результатом проведених досліджень, схильними до виникнення конфліктних ситуацій є 271 школяр, що становить 86,31 % від загальної кількості респондентів. Їм дошкуляють колеги. 234 учні (74,53 %) заявляють про сварки і бійки з однокласниками в школі. 171 учень (54,46 %) заздрить своїм одноліткам. Небагато заявляють, що мають справжнього друга та мало хто тішиться тим, що батьки визнають і поважають їх думку. Діти, яких ігнорують чи оминають ровесники, розвивають у собі небажання не лише до спілкування з ними, але і у ставленні до інших людей. Це спричиняє їх вихід із суспільного життя в майбутньому.

Цю проблему слід розглядати з соціальної точки зору, де вираженням несприйняття є труднощі в процесі соціалізації, які можуть призвести до порушень функціонування особистості в суспільстві. Аномалії можуть бути психологічного характеру – тоді наслідки полягають у затримці розвитку особистості, що може проявлятися через відчуття меншовартості. Вони також можуть мати педагогічний вимір – відторгнута від групи дитина не використовує своїх потенційних можливостей і досягне менше, ніж могла б досягти при повному схваленні групою.

Таблиця 3.24. Взаємини з однолітками у досліджуваному середовищі

Найменування	Основна школа № 5		Основна школа № 8		Основна школа № 10		Основна школа № 11		Разом	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Сварки і бійки з однокласниками в школі	44	59,46	58	79,45	62	72,94	70	85,37	234	74,53
Відвідини однокласників /однокласниць після школи	10	13,51	8	10,96	7	8,24	4	4,88	29	9,24
Відвідини друзями учня вдома	8	10,81	5	6,85	4	4,71	9	10,98	26	8,28
Дратування друзями	72	97,30	63	86,30	67	78,82	69	84,15	271	86,31
Визнання друзів	20	27,03	12	16,44	16	18,82	22	26,83	70	22,29
Заздрість друзові	36	48,65	40	54,79	37	43,53	58	70,73	171	54,46
Заздрість друзі	2	2,70	4	5,48	5	5,88	7	8,54	18	5,73
Справжній друг	4	5,41	5	6,85	9	10,59	7	8,54	25	7,97
Батьки цікавляться щоденними справами	10	13,51	12	16,44	14	16,47	16	19,51	52	16,57
Визнають і поважають думку дитини	9	12,16	8	10,96	7	8,24	3	3,66	27	8,60

Джерело: Власне опрацювання

Перенесення до шкільного класу деяких негативних рис поведінки, що мають місце у сім'ї, тобто агресивної поведінки, фізичного та морального насильства, застосування фізичних покарань, залякування є

наслідуванням ставлення батьків до дітей. Істотну роль тут відіграють раніше зазначені соціальні фактори, тобто освіта і професія батьків, становище дитини у сім'ї, умови життя, економічний стандарт, хвороби, шкільні невдачі, соматичні хвороби, матеріальні блага тощо. Дослідження засвідчують, що ці діти не мають прихильного ставлення від однолітків, а негативна поведінка є основою їхньої ізоляції, відсутності зацікавлення з боку як батьків, так і дитячого середовища.

Такі ізольовані діти функціонують у класі як маргінали, вони відкинуті, а отже, й соціально пасивні. Здебільшого вчителі ставляться до них байдуже. Становище такої дитини вкрай несприятливе, оскільки виключає умови для оптимального соціального розвитку в групі однолітків. Ці діти не накопичують позитивного досвіду комунікації, не проходять тренування у контактах з іншими, не будують суспільних відносин. Здебільшого їх не люблять, з ними не рахуються у групі, їх ігнорують. Часто вони стають предметом явної зневаги. У середовищі групи однолітків їм важко знайти умови для задоволення своїх важливих психічних потреб. Таким чином, ці діти не мають впливу на те, що відбувається в класі, тому й проявляють соціальну поведінку неадекватну до ситуації, тобто заважають діяльності групи шляхом вияву оборонних чи агресивних настроїв. Це природний спосіб звернути на себе увагу. Становище такої дитини є важким, а отже, значною мірою впливає на подальші соціальні контакти вже в дорослому житті.

У рапорті *Against All Odds. Growing up in poverty* (Combat Poverty Agency) (Всупереч всьому. Виріс у бідності (Агентство боротьби з бідністю) [479], який опирається на дослідження дітей, які виховувалися у бідних сім'ях та їх батьків, сформульовані рекомендації щодо небезпеки суспільного виключення дітей з групи, що стосуються трьох сфер:

– виключення зі щоденної, «нормальної» суспільної активності та переживань дітей, що перебувають поза групою, привілейованою суспільством;

– раннє закінчення навчання і не розвинений потенціал;

– десоціалізація і ризикована поведінка, наприклад, раннє, самотнє материнство, вживання наркотиків.

Багатолітні дослідження цієї проблематики вказують на те, що дитина, яка виховується у родині з низьким суспільно-економічним статусом, значною мірою має проблеми зі здоров'ям, навчанням, вихованням, суспільними відносинами, приречена на раннє батьківство, має нижчі аспірації, а в майбутньому – успадкування низького суспільно-економічного статусу батьків» [215].

Отже, аналіз наукових джерел та отримані дослідницькі дані дають підставу стверджувати: школа залишається інституцією, що культивує соціальну нерівність та поглиблює її негативні наслідки.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У розділі відображено результати емпіричного дослідження, проведеного у школах Пьотркува Трибунальського з метою з'ясування впливу соціального походження дітей на їхній фізичний, психічний, соціальний розвиток, міжособистісні взаємини та успіхи у навчання.

Констатовано, що період трансформації устрою приніс багато змін у житті всього суспільства, пов'язаних із великою кількістю бар'єрів та неочікуваних загроз. Наголошено на негативних суспільних явищах, характерних для першої половини 90-х рр., таких як тероризм, загрозливий стан навколишнього середовища, зростання хвилі суспільного неспокою, маргіналізація, нерівний поділ суспільних ролей тощо, які становлять головну загрозу для щоденного функціонування багатьох польських сімей і спричиняють численні людські страждання.

Зроблено спробу представити стратифікацію польського суспільства в історичній ретроспективі. Вказано, що після здобуття незалежності (1918) в країні виділялося п'ять основних суспільних верств (селяни, землевласники, робітники, дрібне міщанство, інтелігенція). У міжвоєнний період спостерігалася тенденція до занепаду селянства, частина якого почала переходити до інших класів, переважно до робітничого. Під час Другої світової війни німецькі та радянські окупанти систематично нищили інтелігенцію, переслідуючи людей, які могли б виконувати у суспільстві роль провідників. Також проводилося економічне винищення робітничого класу шляхом створення несприятливих економічних умов праці. На всіх суспільних класах негативно позначилося вивезення людей на примусові роботи до Німеччини. Після закінчення Другої світової війни Польща опинилася під впливом тогочасного Союзу Радянських Соціалістичних Республік, що передбачало запровадження устрою, заснованого на ідеологічних зразках і спричинило спочатку замасковану, а через кілька

років уже відкрито форму залежності. Після проведення реформи сільського господарства і націоналізації промисловості зникли такі класи, як буржуазія та землевласники, що спричинило зміну у структурі суспільства з шестиелементної на чотириелементну. У період реформ, які відбувалися у Польщі на зламі 80 – 90-х рр., у результаті переходу економіки до вільного ринку почався інтенсивний розвиток середнього класу, який триває і сьогодні, становлячи важливий чинник економічного розвитку в країні.

Дослідження проблеми попередження соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей здійснювалося у Пьотркуві Трибунальському, що у Лодзькому воєводстві. Тут спостерігаються суттєві зміни у демографічній структурі населення, які вказують на відносно низьку участь у популяції молодого покоління. Викликає занепокоєння також висока кількість населення непрацездатного віку. Відсоток цієї групи населення загалом зріс у 2012 р. порівняно з 2008 р. на 1,53 %. У 2008 – 2012 рр. кількість осіб віком до 17 років у Пьотркуві Трибунальському зменшилася на 554 особи (0,04 %). Найменша кількість населення спостерігалася у 2009 – 2010 рр. і становила 220 осіб у цій віковій групі.

Доведено, що зміни, які відбуваються в Польщі, починаючи з початку 90-х рр., виникають внаслідок процесів системної трансформації та пов'язані з процесами глобального характеру. Вони також несуть небезпеку для структури та функціонування сучасної польської сім'ї і стосуються її матеріальної, соціально-виховної, а частково опікунської, виховної, емоційної, культурної сфери.

Дослідженням встановлено, що бідність серед дітей і молоді віком до 17 років має набагато вищий показник, ніж бідність серед дорослих. Також виявилось, що саме діти становлять левову частку бідних людей Польщі і утримуються на кошти соціальних служб.

Доведено, що бідність, пережита в дитинстві, має тривалі наслідки для подальшого розвитку людини, веде до фізичних та психічних розладів, низьких навчальних та суспільних успіхів у майбутньому.

Шляхом анкетування було з'ясовано стан здоров'я учнів шкіл міста Пьотркува Трибунальського і встановлено, що 63,06 % опитуваних дітей схильні до затяжних захворювань; лише 20,06 % учнів споживають теплу їжу щонайменше один раз на день.

Наступним аналізованим аспектом був емоційний стан. Результати акцентують занижену самооцінку і підвищений стрес серед дітей. Що довшим є період перебування у бідності, то більше діти стають лякливими.

У процесі дослідження оцінювався також освітній показник потенціалу виховного середовища та було встановлено, що освіта дітей великою мірою залежить від освітнього рівня батьків.

Зазначено, що головний стержень дослідження – вивчення особливостей сімей і сімейного виховання, при цьому визначальною є матеріально-економічна складова. Інтерпретація отриманих даних дала підставу стверджувати, що більша частина досліджуваних батьків перебувають у віковій категорії 41 – 50 років, що свідчить про їхню повну здатність та готовність до праці на підприємствах, в місцях проживання або в найближчій околиці. Однак в місцях проживання зазвичай немає роботи, що тісно пов'язано з економічним застоєм, результатом чого є відсутність конкретних пропозицій праці на місцевому ринку, особливо для батьків з низьким рівнем освіти та професійними компетенціями. Це стосується як батьків, так і матерів, що мають професійну основну освіту, є продуктивного віку та готові працювати. Цей аспект дослідження виразно вказує на безпосередній вплив економічних чинників на прояви бідності серед дітей. Матеріальна сторона цієї проблеми, тобто відсутність роботи для низько кваліфікованих осіб, є причиною злиднів їхніх дітей та

викликає приниження, сором, клеймування, приниження їх гідності та почуття власної вартості.

Дослідженням доведено, що на культивування соціальної нерівності впливають також освітні інституції. А тому школа часто увиразнює, посилює й зберігає соціальну нерівність дітей з малозабезпечених сімей.

Дослідження впливу шкільного середовища на культивування соціальної нерівності здійснювалося у 9 основних школах Пьотркува Трибунальського, в яких у 2011 – 2012 н.р. навчалися 4140 учнів, утворюючи 169 класів. У середньому на одного вчителя припадає 24,49 учня. У порівнянні з 2010 – 2011 рр. кількість учнів зменшилась на 146, а кількість класів – на 4. У 2013 р. відбулося скорочення міських шкіл, що є наслідком демографічної ситуації у місті. Результати дослідження засвідчили нижчий рівень шкільної успішності серед учнів, що походять із малозабезпечених сімей, вони значно рідше, ніж інші їхні ровесники, беруть участь у позаурочній роботі. Спектр проведення вільного часу дітьми з малозабезпечених сімей є ідентичним до того, який мають і батьки. Здебільшого проведення вільного часу сім'ї залежить від економічних чинників і не вирізняється різноманітністю.

Оскільки однією з важливих потреб дитини є спілкування в групі та отримання схвалення і визнання з боку однолітків, у дослідженні було продіагностовано особливості міжособистісних стосунків учнів, що походять з малозабезпечених сімей. Було встановлено, що це здебільшого ізольовані діти, які функціонують у класі як маргінали. Вони відкинуті, а отже, й соціально пасивні, з байдужим ставленням до них учителів.

Проведене емпіричне дослідження дало змогу дійти висновку: дитина, яка виховується в сім'ї з низьким суспільно-економічним статусом, значною мірою має проблеми зі здоров'ям, навчанням, вихованням, суспільними відносинами, приречена на раннє батьківство, має нижчі

аспірації, а в майбутньому – успадкування низького суспільно-економічного статусу батьків.

Основні положення розділу розкрито у публікаціях: [391; 395; 397; 398; 399; 409; 410;. 415; 419; 422].

РОЗДІЛ 4

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, ЩО ПОХОДЯТЬ З МАЛОЗАБЕЗПЕЧЕНИХ СІМЕЙ, У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ПОЛЬЩІ

4.1. Соціальні проблеми, що виникають внаслідок бідності

Явище бідності людей, а особливо дітей, є й однією з найважливіших проблем сучасної цивілізації, які можна розглядати з точки зору багатьох різноманітних теорій, адже природа цього явища постійно розвивається, підлягає переоцінці залежно від прийнятої культури, системи домінуючих цінностей, системи управління влади та рівня добробуту суспільства. Бідність, як і збагачення чи багатство, піддавалася й надалі піддається оцінюванню, що завжди простежується в етичному вимірі.

При аналізі цього явища у наш час слід також звертати увагу на історичну перспективу етичного виміру цієї проблеми. У середньовіччі вона належала до сакральної сфери адже була, зрештою, предметом захоплення і навіть поклоніння. Однак з часом, під впливом демографічних і соціальних процесів «милосердя середніх віків» перетворюється на свою протилежність. Сьогодні бідність і злидні є чимось поганим, небажаним станом, а бідні люди виштовхнені на узбіччя суспільного життя, вважаються часто непотрібними. Ця переоцінка відбувалася поступово. Уже в XV або XVI ст. розпочалося виокремлення, з одного боку, бідних, що заслуговують на допомогу, тобто нездатних до роботи – хворих, старих, покалічених, безпомічних, а з іншого, негідних милосердя і співчуття людей, що здатні до роботи, але від неї ухиляються. Ставлення до роботи як критерію моральної кваліфікації бідного набув особливого значення у період

Просвітництва, коли критика бідних ґрунтувалась на визнанні їх ледащими. Монтеस्क'є писав: «людина бідною є не тому, що нічого не має, а тому, що не працює» [188]. Тема праці, етика праці, ставлення до праці як критерій оцінки бідних, були особливо поширеними у протестантській релігії та культурі, що високо поцінювала індивідуалізм. Кредо американських благодійних інституцій звучало: «Люди бідні тому, що не використовують багаторазових можливостей для поліпшення своєї долі». Звідси твердження про відповідальність самого бідного за бідність, що його спіткала. На цьому ґрунті, як наслідок, з'явилася класифікація бідності на бідність зі своєї вини та без неї. Ця думка актуальна й у сучасному сприйнятті бідності та дискусіях над бідністю.

Описана проблема і сьогодні попереджає про матеріалізацію прогнозів частини представників державної влади, науки, політиків, журналістів, священнослужителів, які відзначають зростання кількості бідних родин у соціумі.

Візія сучасного світу підтверджує, що тенденція до раціоналізації всієї діяльності людини, яка править світовим ринком, пов'язана зі зменшенням витрат, підвищенням продуктивності і ефективності роботи часто призводить до протилежного результату, адже люди з найрізноманітніших верств суспільства розширюють категорію бідних непотрібних, небажаних, відкинутих членів суспільства. Значні суспільно-політичні й економічні зміни, які відбулися у Східній Європі, стали серйозним викликом для колишніх країн-сателітів СРСР у кінці XX ст. Досі ніхто не переходив від комунізму до демократії та вільного ринку. Системні зміни, які проводилися у цих країнах, викликали безліч процесів, у тому числі зниження рівня життя людей, поглиблення соціальної нерівності і формування соціальної структури у дуже небезпечний спосіб. Це призвело до диференціації рівня життя людей в межах окремих народів і держав, а також соціальних груп. І хоча ця зміна є соціально прийнятою через

розвиток політичних, економічних свобод, вільного ринку, засад конкуренції, вона породжує нові соціальні проблеми, несучи з собою нездоланні екзистенційні вимоги, з якими суспільство постійно стикається. До них відносять зростання хвилі соціальної загрози, маргіналізацію, нерівномірний розподіл суспільних ролей. Усе це на сьогодні становить головну загрозу для функціонування багатьох польських родин, доведених до людських страждань і драм.

Сучасний цивілізаційний поступ сприяє зростанню рівня життя одних, так званих «глобальних переможців», й занурює у небуття інших «глобальних невдах». Регрес призводить до того, що людина опиняється перед обличчям нових проблем, які сама не може вирішити, оскільки лавинно нарастаюча кількість загрозливих факторів – надто потужні. Природно, що бідність не є чимось новим для суспільного устрою. Протягом різних історичних епох людство зверталося до цього соціального явища. В середньовіччі бідність цінувалася, була піднятою до рангу чесноти, приємної Богові, її часто асоціювали зі скромністю та смиренням.

Ставлення до бідності змінилося із закладенням підвалин західноєвропейського капіталізму, особливо в першій його фазі, що характеризується остракізмом бідних людей, у наступні роки – в міру розвитку капіталізму – змінювалося ставлення і підходи до природи цього явища.

Згідно з даними Центрального статистичного бюро, у Польщі в 2012 р. було більш ніж 2,5 млн бідних і більш ніж 6,4 млн відносно бідних. Цю картину можна пов'язати з «магічним» 1989 р., коли почався процес розбудови демократичного суспільства та наростання низки проблем і питань, у тому числі нерівність доходів, значною мірою пов'язаних з соціальним виключенням окремих груп людей. Замість очікуваного прогресу та добробуту відбувся локальний регрес і подальша пауперизація країни. Ця проблема стала предметом розгляду багатьох наукових досліджень з

філософії, економіки, соціології і педагогіки, теології. Сучасна сім'я рідко коли діє як компактна цілісна соціально-виховна мікросистема, що служить усім членам родини у задоволенні їх основних потреб. У суспільстві відбулося явне ослаблення зв'язків та зменшення значення формальної й матеріальної залежності, але значно зросло значення суб'єктивних емоційних зв'язків, тобто любові, партнерської доброзичливості, взаємної емпатії, альтруїзму і поваги.

Криза змін у сім'ї часто супроводжується негативними явищами, що виникають у її стосунках, через виховні недоліки, особливо як опікунсько-виховної інституції. Несприятливі соціальні наслідки цих явищ і процесів спричинили зростання різного роду ініціатив: участь держави та місцевого самоврядування у прийнятті багатьох різних форм підтримки, (акції, профілактичні програми, допоміжні та інтервенційні заходи) там, де є життєвий інтерес сім'ї, де індивідуальний розвиток дитини перебуває під загрозою.

Сучасна львівська сім'я перебуває під тиском впливу багатьох чинників, що виникають зі змін, котрі беруть початок від процесів модернізації суспільства, а також впливають з історичної логіки трансформації самої сім'ї. Тому й не дивно, що сім'я також є предметом аналізу стосовно змін, що в ній відбуваються, котрі є наслідком чинників її соціально-економічного оточення. Різка політична, правова, економічна зміна та індустріалізація призвели до зміни макроструктурних систем та інтенсивних внутрішньородинних процесів у цих системах. Цю зміну супроводжують численні явища, які негативно впливають на сім'ю, вносячи в неї дисгармонію та елементи регресу. Ці проблеми значною мірою були викликані реструктуризацією промисловості, що спричинила зростання безробіття. Цей факт значною мірою пов'язаний з патологізацією родин, передовсім з їх економічним, соціальним і психологічним станом.

Сім'ї, члени яких працювали у гірничій та металургійній промисловості, пройшли крізь трансформаційні зміни, які супроводжувала економічна деградація. Таким чином, проблеми міста, регіону, мали свій вплив на родину. Невпевненість у майбутньому створювала напруженість у родинних стосунках, крім того, виникали й інші труднощі – урбаністично-архітектурний хаос, деформована структура зайнятості і освіти, соціальна дезінтеграція.

Проблеми бідності вивчалися, зокрема, В. Важиводою-Крушинською, Й. Гротовською-Ледер, С. Голіновською, Б. Бальцежак-Парадовською, Б. Колачек, Д. Глогош, А. Шукелойць-Бенькунською, Є. Тарковською, К. Вудз, Б. Фатигою, Г. Флюдерською, Б. Матияс [202]. Ці наукові студії вказують на драматизм родинної, особистої, професійної, суспільної категорії людей, що живуть у бідності та збільшують цей прошарок суспільства. Бідність є суспільною проблемою, а не проблемою окремих людей – це суспільна справа, а не особиста. Вона є важливим соціальним викликом, що вимагає особливого підходу і специфічних способів його подолання, запобігання та трансмісії наступним поколінням жителів польських середовищ. Масштабність цього явища спонукає теоретиків та практиків соціальних інституцій до пошуку виходу із нетипової ситуації. Більшої уваги потребує і спосіб життя сформульованих на основі аналізу «нетипових», «маргінальних» груп, особливо їх виховних середовищ, соціалізації, процесів, що відбуваються, та їх наслідків. А. Гідденс підкреслює, що бідність дітей – найзагрозливіша форма зубожіння з найобширнішими наслідками. Сьогодні вона створює набагато тонші і міцніші форми депривації.

Я. Корчак закликав дорослих, формулювати завдання для дитини як активного, творчого суб'єкта. Урок – це процес суспільного навчання, безперервної інтерпретації та реалізації суб'єктивності дитини і її права на гідне життя в сім'ї та інших середовищах життя. Як згадує німецький

дослідник цієї проблематики Ю. Зіннекер, у великому поті чола, з дедалі більшою відповідальністю дитина будує свою біографію. Протягом століть культура і цивілізація штовхали дітей у світ суспільної тиші. Діти були непоміченими, не мали права голосу.

Слід також звернути увагу на сам факт існування бідних дітей і формулювання активної реакції на виявлені різні екзистенційні потреби дітей і проблеми, що з них випливають. Це також стосується більшої артикуляції на механізмах виникнення і наслідках ефективного втручання у розв'язання дитячих проблем. Бідність дітей у демократичній системі трактується як суспільна проблема, що виступає як докір суспільного сумління народу. Всі аспекти цієї проблеми не виникають у соціальній пустці. Вони проявляються крізь призму об'єктивних і суб'єктивних соціальних умов, через котрі стають разючим явищем, фактом, складовою частиною соціального життя у ширшому розумінні. У наведеному дослідженні автор взяла до уваги низку елементів, тобто складових частин досліджуваної проблематики у макро- та мікроструктурному вимірах. Останній є особливо важливим, оскільки належить до ситуації з участю досліджуваних індивідів – дітей, які живуть у сім'ї, групі ровесників, в школі, в конкретному місті.

У Польщі, як і в багатьох інших країнах, великі міста, з одного боку, виступають «локомотивами» розвитку – створюють більшу частину валового внутрішнього продукту, ніж це впливає з їхньої частки в кількості населення, а з іншого, у них відбувається концентрація таких соціальних проблем, як, наприклад: соціальна нерівність, бідність, тривале безробіття, безпритульність, насильство. У просторових рамках розвиток міст є нерівномірним, це проявляється у тому, що поруч з районами, заселеними багатими жителями, є й такі, де сконцентрована бідність.

Просторовий або географічний розпад нинішньої бідності, як твердить Єлизавета Тарковська, слід сприймати і розглядати у двох

вимірах: макромасштабі, тобто в регіональному вимірі та в мікромасштабі, тобто в місцевих громадах окремих міст та їх районів. У цьому дослідженні автор використовує саме такий підхід.

Для з'ясування основних суспільних проблем, пов'язаних із бідністю, було використано письмові звіти, запит на які було скеровано до 53 інституцій, установ і організацій, що функціонують на території Пьотркува Трибунальського. Зворотна інформація була отримана лише з 25 установ. Слід зазначити, що більшість з них не веде статистики, пов'язаної з реєстрацією соціальних проблем своїх підопічних. Докладні дані стосовно досліджуваної проблематики наведено в таблиці 4.1.

З наведених вище даних виникає, що більшість інституцій найпоширенішими проблемами міста вважають безробіття, бідність та узалежнення. Досить часто згадуються також безпритульність та хвороби. Однак ключовим завданням, що вимагає негайного розв'язання, є безробіття.

Динамічний розвиток сучасного суспільства спричинив у деяких регіонах Польщі швидке збільшення кількості осіб, які не можуть пристосуватися до умов нової дійсності. Тих, хто потребує різного виду форм допомоги та опіки, стає дедалі більше. Це викликало модернізацію системи соціальної опіки і допомоги.

Такі служби пройшли розвиток від позаінституційних, неформальних, непрофесійних форм до повної інституціалізації, формалізації, професіоналізації та спеціалізації. Зміни відбувалися у напрямі від сім'ї, професійних спільнот, філантропії, патерналізму, суспільних рухів до спеціалізованих систем, інститутів соціальної опіки та допомоги і нарешті до системи соціальної опіки, допомоги і виховання на державному рівні.

Таблиця 4.1. Перелік основних соціальних проблем пов'язаних з бідністю в Пьотркуві Трибунальському

№.		Безпритульність	Безробіття	Інвалідність, проблеми літніх, несаможиттєвих людей	Життєва безпорадність, недбале батьківське виховання	Проблеми зі здоров'ям, хвороби цивілізації	Убогість	Узалеження
1.	Слідчий ізолятор	X	X					X
2.	Будинок дитини				X		X	X
3.	Денний будинок соціальної допомоги			X		X		
4.	Муніципальна поліція		X				X	X
5.	Муніципальна комісія вирішення проблем з алкоголем							X
6.	Муніципальний центр культури				X		X	X
7.	Муніципальний центр допомоги сім'ї		X	X	X		X	
8.	Муніципальний дитячий садок							
9.	Центр спорту і відпочинку		X					

10.	Польське туристично- краєзнавче товариство ПТТК		X		X		X	X
11.	Психолого- педагогічне консультування							
12.	Регіональне управління праці		X					
13.	Регіональна галузь охорони здоров'я					X		X
14.	Відділ міста		X		X		X	X
15.	Воєводська лікарня	X	X				X	X
16.	Товариство друзів «Маю сусіда»		X	X				X
17.	Асоціація університетів третього віку			X				
18.	Асоціація менеджерів та адміністраторів нерухомості							
19.	Муніципальна охорона	X						X

20.	Місцева соціально- терапевтична світлиця „Бартек”				X		X	X
21.	Місцевий будинок самодопомоги		X				X	
22.	Товариство соціального будівництва		X			X	X	
23.	Товариство опіки над тваринами						X	
24.	Товариство друзів дітей		X		X		X	X
25.	Асоціація друзів Пйотркова Трибунальського							
	Всього	3	12	4	7	3	12	13

Джерело: Стратегія вирішення соціальних проблем для міста
Пьотркува Трибунальського на 2014 – 2020 рр.

У результаті зміни суспільно-політичного устрою у 1989 р., стара система була зруйнована. З цього часу спостерігається розвиток різних форм безпосередньої допомоги, а саме добровільних, приватних груп, товариств підтримки, допомоги й опіки, які заповнили прогалину в

державній системі опіки й допомоги. Поступово на них лягла відповідальність за соціальну безпеку, проблеми і життєві негаразди людей.

Декларацією, яка формулює мету, завдання і об'єкт соціальної допомоги є *Закон про соціальну допомогу від 12 березня 2004 р.*

Соціальна робота має чотири напрями діяльності:

- Рятівництво – одноразова допомога в ситуації, яка вимагає негайної реакції у несподіваних несприятливих життєвих ситуаціях.
- Опіка – індивідуальна допомога (на певний час або постійна), яка полягає у глибокій діагностиці потреб з метою подолати певні труднощі індивідів, які неспроможні самотійно розв'язати свої проблеми; опікунська організація несе відповідальність за долю підопічних.
- Допомога – діяльність на багатьох рівнях, яка підтримує розвиток малозабезпечених людей і яка полягає у взаємодії соціальних працівників та їх підопічних.
- Компенсація – діяльність, спрямована на вирівнювання матеріальних доходів для забезпечення потреб індивіда.

При аналізі соціальної роботи слід враховувати певний тип професійних дій соціальних працівників, які «(...) допомагають змінити суспільство, розв'язують проблеми, які виникають внаслідок міжособистісних відносин та зміцнюють або поліпшують матеріальний стан людей. Використовуючи теорію людської поведінки і соціальних систем, соціальна робота проводиться у місцях, де люди вступають у взаємодію зі своїм середовищем. Фундаментом соціальної роботи виступають права людини і соціальна справедливість (...). Соціальна робота протидіє суспільним бар'єрам, нерівності і несправедливості, запобігає несподіваним кризовим ситуаціям, вирішує щоденні проблеми окремих людей та соціальні проблеми загалом. Соціальна робота послуговується досвідом, технікою і практикою відповідно до голістичної орієнтації на окремих осіб та їх середовище. Взаємодія різних видів

соціальної роботи включає психологічний, суспільно-політичний, дорадчий, оздоровчий, суспільно-педагогічний елементи. Адміністративні осередки соціальних служб організовують місцеві громадянські спільноти і залучають їх до суспільної та політичної діяльності, яка має вплив на соціальну політику та економічний розвиток. Голістична орієнтація роботи має універсальний характер, однак на практиці залежить від країни, часу, культурних, історичних, соціально-економічних умов тощо» [482].

Сьогодні в Польщі поняття «соціальна робота» визначене в ст. 6 параграфі 12 згаданого закону: «соціальна робота – це вид діяльності соціальної політики держави, яка має на меті створити умови індивідам та сім'ям для подолання важких життєвих ситуацій, яких вони не можуть самотійно подолати, використовуючи свої права, засоби і можливості».

Адміністративна реформа 1999 року дала можливість проводити ефективну соціальну роботу з сім'ями, призначивши для цього відповідні інститути, кожен з яких має свої завдання і несе свою відповідальність за роботу на різних рівнях: за соціальну роботу в гмінах відповідають осередки соціальної допомоги; в повітах – повітові центри допомоги сім'ї; у воєводствах – регіональні осередки соціальної політики; органи місцевої адміністрації і самоврядування, які працюють на партнерських умовах з громадськими організаціями, Костелом, іншими релігійними громадами та фізичними і юридичними особами.

У науковій літературі і практиці дедалі помітнішими стають недержавні організації, які займаються різного виду громадськими і соціальними проблемами. Ще донедавна такі суб'єкти не привертали уваги експертів та науковців, які досліджували винятково діяльність держави її публічних інститутів у сфері соціальних послуг. Останнім часом ця ситуація змінюється внаслідок спроб реорганізації соціальної політики в напрямі *welfare pluralism* і *welfare mix* (соціальне забезпечення плюралізму та забезпечення добробуту) [378]. Отже, роль організацій т.зв. третього

сектора громадських установ та інших неформальних суб'єктів привернула до себе увагу.

Ця інформація свідчить про злети і падіння державних й недержавних інститутів, пов'язаних із соціальною роботою. Аргументи їх партнерської співпраці вказують на позитивні відносини таких інститутів з громадянським суспільством і третім сектором.

Діяльність державних інститутів, як і діяльність Костелу, інших релігійних громад у галузі соціальної допомоги – це природний простір їх активної діяльності з багатовіковою традицією. Різноманітність завдань вимагає широкого спектру послуг, які розв'язують різні локальні суспільні проблеми, які не може розв'язати держава або місцеве самоврядування. Костел дедалі частіше сприяє соціальній підтримці, освіті, працевлаштуванню, оздоровленню представників певних соціальних груп. Саме соціальна робота і допомога – це найбільша сфера активності релігійних громад, зокрема Католицького Костелу, який здійснює свою діяльність на основах християнської моралі і допомоги ближньому. Таку діяльність декларують постанови Ватиканських Соборів та папські Енцикліки.

Сьогодні спостерігається підвищення рівня послуг всіма інституціями, які мають фаховий персонал для реалізації соціально важливих завдань. Соціальний працівник виконує такі завдання:

- 1) Соціальна робота.
- 2) Аналіз і оцінка явищ, які можуть свідчити про потребу соціальної допомоги та її кваліфікація.
- 3) Інформування і допомога особам, які завдяки цьому здатні самостійно розв'язувати проблеми, спричинені важким матеріальним становищем; знання законів соціальної політики.

- 4) Допомога потребуючим особам шляхом співпраці з відповідними державними інституціями, органами самоврядування та громадськими організаціями.
- 5) Надання допомоги відповідно до засад професійної етики.
- 6) Заохочення до суспільної активності осіб, сімей, соціальних груп.
- 7) Співпраця і взаємодія з іншими спеціалістами з метою запобігти негативним соціальним явищам та обмежити їх, пом'якшити наслідки бідності.
- 8) Пропозиція нових форм допомоги індивідам та сім'ям з важкою матеріальною ситуацією та заснування нових інституцій, які б розв'язували проблеми таких індивідів і сімей.
- 9) Співпраця у створенні, опрацюванні та розвитку регіональних і місцевих програм соціальної допомоги, спрямованих на підвищення якості життя [456].

Отже, населення Пьотркува Трибунальського стикається з різними соціальними проблемами, додання яких може поліпшити як матеріальне становище громадян, так і його соціальне, духовне, моральне, фізичне здоров'я.

4.2. Організації, що проводять соціальну роботу у Республіці Польща

Незважаючи на наявність бар'єрів, які ускладнюють протидію явищам маргіналізації та відкинутості, зокрема й тим, що виникають внаслідок походження із бідних сімей, їх можна долати та регулювати.

Пріоритетами європейської політики боротьби з бідністю, в т.ч. й її наслідками є:

1) концентрація на загальній культурі. Завдяки освіті створюються умови до здобуття загальних знань, які дають комплексне розуміння явищ і процесів, а завдяки цьому більшу креативність особи. При цьому заохочується здобування нових знань, мобільність кваліфікації через здобування знань у різних типах шкіл різних країн, а також творення мультимедійних освітніх програм;

2) розвиток здатності до праці та економічної активності. Передача знань закладає акумуляцію економічних знань та суспільних умінь. Останні є важливими для того, що стосується умінь самовиховання. Комбінація цих рис впливає на почуття відповідальності працівника. Цей напрям може бути розв'язаний шляхом наближення школи і підприємства, через практику і професійну освіту;

3) боротьба з явищем маргіналізації, що виникає з наявності старих кваліфікацій. Цей пріоритет забезпечує працівникам появу другого освітнього шансу;

4) наголос на опануванні двох іноземних мов поряд з рідною. Це забезпечить людині професійну мобільність у межах Європейського Союзу [243, с. 16].

Натомість соціальна педагогіка випрацювала щонайменше два шляхи демаргіналізації. Першим може бути опіка, що спирається на суспільну солідарність. Другий – це переконання, що найкращим механізмом демаргіналізації виступає освіта [329]. Цієї ж думки дотримується Т. Ковалюк, який зазначив: ключем до запобігання або й подолання явища маргіналізації осіб та суспільних груп є освіта [253, с. 206].

У рапорті «Освіта – є в ній прихований скарб» підкреслюється, що провідною метою освітніх систем має стати протидія суспільній вразливості дітей зі змаргіналізованих середовищ, щоб перервати дефективне коло бідності та ексклюзії. Засоби, які належить залучити, – це з'ясування у сучасній науці перешкод, пов'язаних із сімейною ситуацією учнів і

здійснення політики позитивної дискримінації стосовно тих учнів, які найбільше відчувають труднощі [173, с. 142 – 143]. Тому істотним завданням школи є концентрація уваги на тих учнях, сімейна ситуація котрих не дає змоги повноцінно реалізувати власні очікування і прагнення без звернення за зовнішньою допомогою [308, с. 61].

У цій ситуації зростає й роль учителя, адже він здатен полегшити вплив політичних і соціально-економічних проблем на соціалізацію та виховання дітей і молоді. Як вказує І. Демакова, простір дитинства має певну автономію від соціально-політичної ситуації. Політика і соціальне життя країни справляють на дітей шкільного віку опосередкований вплив, і саме педагоги є «амортизаторами» соціальної нестабільності, завдяки чому реальне життя дітей часто більшою мірою залежить від якості виховання та від атмосфери в школі, ніж від політичних катаклізмів [29, с. 266].

Та все ж активність школи в цьому напрямі обмежується згодою сім'ї, тому необхідною є кооперація шкіл (різного рівня і типів) з інституціями, які безпосередньо і опосередковано відповідальні в локальному середовищі за допомогу сім'ям з груп ризику чи тих, що перебувають у кризових ситуаціях. Гасло «вирівнювання освітніх можливостей» є надзвичайно важливим у процесі реінтеграції, коли нерівний життєвий старт дітей і молоді з бідних родин сповільнює їхній суспільний, освітній і професійний розвиток. Реалізація цього гасла видається важливою, адже в освіті приховуються величезні можливості введення людини до ефективних механізмів подолання безпорадності та самотності, нейтралізації ефектів процесів маргіналізації [329, с. 62]. Більша ефективність педагогічних дій пов'язана із вчасним розпізнанням дисфункціональності в сім'ї і її впливу на виховання і освіту дітей. Потрібні педагоги, що розуміють дитину, її потреби та емоції. Зміна в ситуації дитини великою мірою залежить від їхнього професіоналізму. В освіті важливою є передача знань, а також формування умінь, необхідних у

ситуації контакту з іншими людьми, в складних ситуаціях планування і реалізації планів і мрій.

Протиексклюзивними діями освіти стають знання та уміння, корисні для розвитку суспільної протидії ексклюзиві. Для цього учні мають засвоїти універсальні компетенції, такі як основи математики, іноземної мови, знання про середовище. На подальших етапах навчання це іноземна мова, інформатика. Врешті професійна освіта. Для реалізації цієї моделі – протидії ексклюзиві – важливими є два чинники. По-перше, це добір змісту, а по-друге – ефективність процесу навчання. Варто також пам'ятати, що в межах вивчення певних предметів у вихованців формуються ціннісні орієнтації, погляди, переконання. Так, засобами навчання можна виховувати товариську, солідарність, готовність до взаємодопомоги, працьовитість, витривалість тощо.

Школа забезпечує запобігання соціальної нерівності окремих категорій дітей за умови, що зміст освіти матиме антидискримінаційний характер. Педагоги, які здійснюють таку освіту, мають прагнути до переказування інформації на тему дискримінованих осіб і груп, джерел, проявів і причин дискримінації, а також представлення історії емансипації окремих груп та історії прав людини. Важливою також є передача інформації про стосунки між різними групами в суспільстві і механізми, пов'язані з появою стереотипів, упереджень та різних форм дискримінації.

Метою антидискримінаційної освіти є, окрім передачі знань, також мотивація до здійснення антидискримінаційних дій через розвиток умінь запобігання дискримінації і реагування на її прояви. Учні завдяки цій освіті повинні не лише засвоїти знання, але й сформувати конкретні уміння, які допоможуть їм адекватно реагувати на ситуації нерівного трактування. Крім цього, антидискримінаційна освіта мотивує до дій, які попереджують нерівне ставлення до окремих людей, зважаючи на їхні риси. Школярі повинні отримати знання як про суспільну проблему, так і про

можливі способи її розв'язання чи протидії її негативним наслідкам, а також заохочуватися до самостійного пошуку розв'язків.

Педагог, який здійснює антидискримінаційну освіту, повинен не лише переказувати знання і мотивувати до дій, але й надавати школярам позитивний приклад власною поведінкою. Надуживання щодо учнів владою, що виникає у т.ч. й через вік учителя чи їхнє становище у школі, суперечить основам антидискримінаційної освіти.

Антидискримінаційна освіта здійснюється у спосіб, який віддзеркалює її основи, відповідає цінностям, що лежать в її основі, таким, як повага для кожної особи, визнання її прав та свобод. а спосіб її здійснення має також відповідати потребам, пристосовуватися до різних груп, враховуючи їхні особливості і потреби.

Учителі іноді інтуїтивно, а іноді з повним усвідомленням цілей, методів та ефектів послуговуються антидискримінаційною освітою у своїй праці, адекватно відповідаючи на потреби шкільного середовища. Важливим моментом для професіоналізації їх компетенцій є погляди, відкриті на виклики, пов'язані з суспільною різноманітністю. Досвід багатьох учителів показує, що здійснення антидискримінаційної освіти приносить задоволення і будує демократичну школу, яка забезпечує дітям рівні освітні шанси і готує їх до функціонування у сучасному світі.

Відомий вчений Б. Бім-Бад також вказує на значну роль школи в подоланні негативних наслідків бідності. Він вважає, що школа задля попередження загроз бідності має забезпечити: розвиток вільного і доказового мислення в учнів, особистої ініціативи, соціальної активності, здатності вижити і добре жити в будь-яких обставинах, вправи у самостійності, спонукання до доброго навчання, виховання мужності, стійкості, вміння постояти за себе, працелюбності, самодисципліни та організованості [14].

О. Башманова у процесі дослідження соціальної стратифікації як проблеми педагогічної теорії й практики виокремила засоби, використання яких сприяє оптимізації виховання, з якими погоджуємося й ми:

1) змістові, спрямовані на усвідомлення і прийняття нових смислів виховної роботи педагога в умовах соціальної стратифікації; розвиток уявлень учнів про рівноправність, справедливість, пріоритет глибоких знань, широкої освіти, активного ставлення до життя, поваги до досягнутого чесною працею добробуту і діяльності та благо інших людей; об'єктивне висвітлення проблеми соціальної нерівності в курсах соціально-гуманітарного циклу (історії, літератури, суспільствознавства) з метою попередження небажаної політизації теми бідності і багатства у свідомості учнів;

2) організаційні, спрямовані на пошук шляхів і способів попередження ризиків і розв'язання суперечностей у вихованні учнів; організацію психолого-педагогічної освіти батьків, надання учням рівних можливостей та умов для здобуття успіху і формування впевненості у своїх силах; розвиток внутрішньошкільної системи додаткової освіти, що забезпечує рівні можливості для успіху та самореалізації кожного учня;

3) нормативні, спрямовані на освоєння нової системи цінностей, формування продуктивної культури життєдіяльності, гуманізацію взаємин суб'єктів виховання; збагачення змісту предметів соціально-гуманітарного циклу яскравими ідеями, що стимулюють формування свідомого і відповідального ставлення до навчання, школи, праці, освіти, розумно – до матеріальних цінностей, багатства, влади, престижу.

Засобами оптимізації виховання учнів зі зниженою соціальною адаптацією та навчальною мотивацією, на думку авторки, є: розвиток критичного мислення, вміння формулювати і готовність відстоювати власну точку зору; стимулювання дослідницького інтересу до навколишнього світу; формування поваги до знань, компетентності; насичення педагогічної

взаємодії життєво важливим для них змістом – інформацією, емоціями, образами; пред'явлення позитивних і продуктивних взірців поведінки і діяльності; прояви терплячості, гуманного ставлення до людей, стимулювання бажання ділитися спостереженнями, думками; налагодження співпраці між учнями в навчальній та позаурочній діяльності.

Для формування і зміцнення мотивації О. Башманова пропонує такі засоби, як створення ситуацій успіху, зміцнення позитивного самоставлення, надання своєчасної педагогічної допомоги і підтримки, схвалення активності в різних видах діяльності, завдання проблемного характеру, невелике завищення рівня складності, можливість і свобода вибору; для інтеграції учнівських співтовариств – пошук нових причин інтеграції, виявлення спільності цілей, змісту діяльності, розробка нової структури і кодексу корпоративних відношень, якщо не вдається сформувати колектив [11, с. 154 – 155].

Спроби нівелювання освітньої ексклюзії повинні поєднуватися з усуненням джерел її появи, чи бар'єрів, що перешкоджають здобуванню вищих освітніх рівнів. Видається, що три напрями дій є з цієї точки зору надзвичайно важливими:

- забезпечення рівного доступу до освіти усім суспільним групам, незалежно від рівня доходів, місця проживання тощо;
- піднесення освітніх аспірацій, демонстрування цінності доброї освіти для досягнення довготривалих цілей особи та її сім'ї;
- піднесення якості нижчих рівнів освіти, пристосування їх до потреб регіонального ринку праці [259, с. 176].

Обов'язковою є підготовка освітньо-профілактично-анімаційних пропозицій для дітей і молоді із родин та груп суспільної ексклюзії.

Необхідною також є психологічна й фінансова підтримка програм, спрямованих на адаптацію дітей, що походять із малозабезпечених сімей, до певного класу. У школі учень проводить значну частину свого життя.

Участь у житті класу дає йому змогу не лише здобувати знання, але й задовольнити найважливіші суспільні потреби – приналежності, визнання, акцептації, емоційного контакту з ровесниками. Властиві стосунки особи із шкільним оточенням допомагає їй поступово входити в суспільні ролі, вчитися давати собі раду у складних ситуаціях, готуватися до виконання щоразу важчих і відповідальніших завдань [302, с. 496]. Школа, яка задовольняє ці потреби, одночасно виховує і готує до життя в суспільстві, дає можливість повною мірою скористатися освітніми пропозиціями, сприяє досягненню успіху, формує почуття контролю над власним життям. Відмінна ситуація стосується учнів, відкинутих ровесниками на маргінес класу. У такому випадку школа перестає бути місцем здобування позитивного досвіду. Контакт з ровесниками приносить багато негативних переживань і може провокувати появу негативного ставлення дитини до навчання і школи. Тривале відкидання провокує поєднання дитини з групою собі подібних, що найчастіше має асоціальний характер.

Шкільне виключення характеризує:

- недостатку суспільних зв'язків з оточенням ровесників, невластиві зв'язки з ними, відкидання класним колективом;
- невластиві стосунки з дорослими, брак авторитету дорослих осіб;
- брак успіху і задоволення від навчання і шкільної діяльності, почуття шкільної самотності і браку щастя;
- брак мотивації до навчання;
- брак зацікавлень та життєвих захоплень;
- брак життєвих цілей і можливостей для їхньої реалізації;
- реалізацію численних моделей поведінки, що мають асоціальний характер;
- брак підтримки з боку значущих осіб [302, с. 510].

Учні, що функціонують поза межами шкільного життя, мають бути охоплені педагогічною опікою, профілактичними діями, що стримують

поглиблення виключення з класного колективу. Тим часом брак ефективної співпраці школи з сім'єю учня, недостатня підготовка вчителів у галузі психології і педагогіки до праці з дитиною, а також брак достатнього зацікавлення проблемами дитини тягне за собою негативні наслідки. Школи замість того, аби допомагати учням, суспільно неадаптованим, спричиняються до поглиблення й подовження цього процесу. До основних обов'язків вчителя у роботі з соціально неадаптованими учнями належить робота над ліквідацією шкільного відставання і вирівнюванням емоційних станів [336, с. 113]. У цьому випадку вчителі відіграють ключову роль як у з'ясуванні труднощів, так і забезпеченні учням максимум підтримки й допомоги. Педагогічна робота з дітьми та їхніми родинами охоплює:

- створення учням можливості здобування успіху на теренах школи;
- створення умов для розвитку зацікавлень, зміцнення почуття власної цінності, самооцінки, відповідальності за власні дії;
- допомога у налагодженні позитивних суспільних контактів з ровесниками та дорослими особами;
- модифікування моделей поведінки, вказування інших, альтернативних і адекватних до вимог конкретної виховної ситуації;
- створення учням, що походять з малозабезпечених родин, відповідних умов для відпочинку і праці після уроків.

Якщо вчитель дає учням свободу, виявляє емпатію, водночас здійснюючи контроль, ставлячи амбітні вимоги, звертає увагу на їх почуття, то завдяки цьому забезпечує здоровий розвиток усіх підопічних. У протидії ексклюзії з класного колективу дітей та молоді важливим є внесок сім'ї та інших дорослих осіб, важливих для учня.

Проте варто усвідомлювати існування бар'єрів, що ускладнюють подолання негативних наслідків походження із малозабезпечених родин.

З боку учнів та їхніх родин такими перешкодами є:

- високі податки, патології суспільного життя, безробіття, бідність;

- відсутність позитивних взірців для наслідування;
- схильність до правопорушень, функціональний анальфabetизм, відсутність пізнавального інтересу, пасивне прийняття власної долі;
- успадкування бідності;
- почуття фаталізму.

З боку системи освіти до таких бар'єрів належать:

- неочікувані зміни, що не є бажаними;
- неефективний професійний відбір педагогів;
- система підготовки педагога, що не враховує усіх потреб сучасної школи та школярів;
- перерозподіл відповідальності між освітніми інституціями;
- домінування авторитарного стилю та вербальних методів навчання;
- відсутність організованої роботи з «важкими» учнями.

Тому запобігання явищам соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей має спрямовуватися й на подолання названих вище бар'єрів.

У Польщі функціонують й інші організації, що надають соціальну допомогу або соціальні послуги, і є основою та квінтесенцією діяльності позаурядового сектора. Це має історичне обґрунтування, тому що благодійна діяльність на користь особі у важкій життєвій ситуації – передусім це стосується бідних, – була, починаючи з середніх віків, пріоритетним напрямом розвитку суспільних організацій в Польщі і Європі.

Історична спадщина свідчить про те, що суспільні організації постійно були у центрі суспільно значних подій, їх помічає громадськість, і вони ідентифікуються завдяки своїх соціальній допомозі.

У Польщі значна кількість людей підтверджують, що знають про ініціативи благодійних організацій та організацій, які надають гуманітарну допомогу. Активність у сфері соціальних послуг, у тому числі й корпоративних фундацій, заснованих медійними концернами, і більша

участь суб'єктів суспільної допомоги серед громадських організацій, сприяють популяризації їх благочинності. Ці, останні, ведуть компанії з метою отримання коштів з податку на прибуток. Вони активніше діють, ніж інші організації, організовують благодійницькі інформаційні компанії і широко пропагують свою діяльність.

У Польщі суспільною допомогою та соціальними послугами займається менше ніж 1/5 всіх спілок (товариств) і фондаций, більшість з них трактує соціальну роботу як побічну діяльність та зосереджується на інших завданнях. Як головне поле своєї діяльності при наданні соціальних послуг і суспільної допомоги, вказує заледве 7 % організацій. У 2010 р. у Польщі діяло 83 тисячі фондаций та товариств в реєстрі REGON. Активну діяльність проводило 75 %, а отже, близько 60 тисяч організацій. Це означає, що майже 10 тисяч активних товариств і фондаций веде діяльність у сфері суспільної допомоги та соціальних послуг, а для чотирьох тисяч з них реалізація вищеназваних завдань становить основну місію. Решта трактує свою діяльність у сфері суспільної допомоги та суспільної роботи як побічну, додаткову активність.

На підставі аналізу окремих сфер діяльності соціальних організацій можна зробити висновок, що вони не зосереджуються на одній вузькій проблемі, але визначають широкий діапазон своєї діяльності та своїх адресатів. Серед важливих сфер діяльності соціальних організацій в Польщі, можна визначити такі важливі сфери:

– допомога інвалідам або хворим;

– допомога родинам, які мають проблеми з вихованням, багатодітним та бідним родинам, які мають дітей;

– допомога бідним;

– допомога особам похилого віку;

– допомога uzалежненим особам або їх близьким (наркоманія, алкоголізм);

- допомога харчами та одягом бідним;
- допомога бездомним особам;
- допомога жертвам стихійних лих та нещасних випадків;
- допомога біженцям;
- інша діяльність у сфері соціальних послуг і суспільної допомоги [122].

Суспільні організації не обмежуються тільки діяльністю у сфері соціальної допомоги. Вони ведуть також освітню-виховну діяльність, є активними у сфері охорони здоров'я, займаються профілактикою та оздоровленням, у сфері спорту і туризму проводять рекреаційно-туристичні заходи та спортивні заняття, допомагають своїм підопічним у пошуку праці. Їхня діяльність є активнішою, ніж діяльність товариства та фундації, адже вони безпосередню підтримують своїх підопічних або членів їх сімей. Варто зауважити, що суспільні організації часто реалізують свою місію захисту інтересів підопічних, організуючи взаємну підтримку членів організації.

Вони також ведуть іншу діяльність безпосередньої допомоги: інформаційні кампанії, освітню діяльність, представництво, дебати, семінари, конференції, ведення порталів або інтернетових сервісів, участь у дебатах чи дискусіях з представниками влади, мобілізацію і навчання громадськості з метою отримання суспільної підтримки для власних дій.

Організації у галузі суспільної допомоги найчастіше функціонують у масштабі гміни або повіту, а також на регіональному рівні. Вони є активними на загальнодержавному рівні. Їхня діяльність зосереджена здебільшого у містах, а не у сільській місцевості. Саме у містах є більше суспільних проблем, що потребують участі таких організацій.

Товариства і фундації, які діють у сфері суспільної допомоги, активно використовують волонтерський рух.

Костел також проводить активну благочинну діяльність, яка актуалізується через суспільно-культурний контекст організації Caritas.

Допомога людям стала інтегральною частиною культури польського Костела. З часу свого виникнення Костел, закликаючи до християнського милосердя, у різні способи опікувався ближнім. У перші століття ніхто не називав цей обов'язок соціальною роботою, оскільки це було передусім служіння Церкви, яка відгукувалась як на матеріальну, так і духовну бідність. Душпастирська відповідальність за долю бідних людей, сиріт і вдів, відома з перших віків християнства, набула особливого виміру в наш час. Церква розробила власні, специфічні форми реалізації ідеї милосердя, знайшовши для них особливе богословське обґрунтування. Служіння милосердю сприймається не як заслуга, а риса освяченої людини, не як обов'язок, а можливість прояву любові до ближнього. Професійна та надзвичайно необхідна праця у сучасному середовищі вказує на той факт, що Церква еволюціонувала від Церкви слів до Церкви дій, таких необхідних при поширенні соціальних проблем.

Аналізуючи благодійницьку діяльність польського Костела періоду останніх 50 років, слід взяти до уваги, те, що досвід 80-х рр. XX ст., які називають «декадою дарів», дав Костелу в Польщі можливість відновити первинну близькість, трьох життєвих функцій церкви: надання таїнства, проповідування Євангелія та благодійна діяльність. Голова Благодійної комісії єпископату Польщі єпископ Чеслав Домін писав у 1981 р.: «На наших очах з величезним трудом і зусиллям народжується нова постава благодійної діяльності священників та вірних». Ця необхідність знайшла відображення в «Інструкції про благодійну роботу в парафіях», яка була видана завдяки Конференції Єпископату Польщі у 1986 р. Згідно з цією інструкцією, милосердя в організованій формі повинно виконуватися на території кожної парафії парафіяльною благодійною групою. Цей документ дав суттєвий імпульс до розвитку церковної благодійної діяльності в Польщі. Масштаби благодійності росли в міру того, як зменшувалася іноземна допомога для церковної благодійної діяльності і треба було,

розраховувати на власні сили. Для Костелу у Польщі важливою була турбота про побудову храмів та катехитичних будинків, необхідних для реалізації літургичної і протетичної функції. За інформацією Комісії Єпископату у справах Будови Церкви, в 1982 – 1990 рр. на території всієї Польщі було погоджено з владою будівництво 16000 будинків сакрального призначення. Серед згаданих інвестицій було тільки п'ять благодійного характеру: будова будинку престарілих, дому самотньої матері та трьох будинків для дітей-інвалідів. Голова Благодійної комісії Єпископату Польщі єпископ Ч. Домін у 1988 р. закликав костел до того, щоб у кожній єпархії, разом зі зведенням церкви і парафіяльних будинків, вести за кошти єпархії, в міру скромних можливостей, якусь конкретну справу на користь потребуючих. У цій відозві можемо прочитати: «Маємо в Польщі тисячі самотніх старців, які очікують на ліжко в будинку опіки (...) Маємо в Польщі сотні сиріт (...), які тиняються між пивними будками і збирають пляшки (...), щоб купити собі булку (...). Маємо теж бездомних та волоцюг. Маємо десятки тисяч дітей та молоді, які є інвалідами. Якщо наша душпастирська діяльність не принесе плодів милосердя, то може прийти час, що нові церкви будуть стояти пусті».

Благодійна діяльність Церкви ґрунтується на Божих заповідях, бо Бог уможливорює надання допомоги ближньому, він робить людей готовими для пожертвування себе, свого часу та здібностей для інших.

Держава має свої обов'язки щодо громадян, але утопійна ідея доброчинної держави не суміщається з волею окремої людини або якоїсь суспільної групи, що хоче допомагати іншим. Також зі сторони того, кому допомагають, такий підхід був би не сумісний з гідністю людини, яку не можна призвичаювати до отримання допомоги і тим самим схиляти до безчинності. Церква реалізує правило «допомога для самодопомоги» в своїй благодійності, отже, є суб'єктом благодійності від самого початку існування. Водночас останнім часом з'явилося й багато інших волонтерських

служб, які надають допомогу, особливо в країнах колишнього соціалістичного блоку. В сучасних умовах звертається увага на необхідність співпраці церкви та держави в допомозі людині, яка в щоразу потрапляє у більшу бідність та злидні.

Сучасна церква не має іншого виходу, як знайти своє місце в новому контексті благодійної діяльності зі збереженням своєї мети у власній діяльності, що не завжди збігається з метою гуманітарних організацій. Дбаючи про власну ідентифікацію та реалізацію своєї місії, інтегральною частиною якої є допомога потребуючим, церква не може відгороджуватись від інших інституцій, тому що сама не може справитися з викликом часу без союзників з-поза церковного середовища.

Сьогодні бачимо, що суб'єкти благодійної діяльності католицької Церкви належать до неурядових організацій, які утворюють у демократичних країнах так званий третій сектор. Церковні організації стають партнерами для державних урядів, самоврядування, стоять в одному ряду з багатьма, часом з іншим світоглядом, організаціями, які допомагають людині в її потребах. На думку благодійних інституцій Церкви, важливо зберігати пам'ять про біблійні основи любові до ближнього та культивувати позитивні приклади із життя святих – свідків любові, яких породило християнство, адже благодійна діяльність церкви не є метою самою в собі – вона повинна долучатися до досягнення фундаментальної мети Церкви, якою є спасіння людей.

Соціальні та політичні зміни, що відбуваються у Польщі протягом останнього десятиліття, дозволяють Костелу не лише реалізувати повною мірою душпастирську місію, а й відповідати на нові виклики. Таким викликом, безсумнівно, є служіння бідним. Розширення сфери матеріальної бідності – це наслідок неефективної соціальної й економічної політики держави. Зокрема повільний темп економічного зростання і недосконалість соціальних реформ.

Матеріальна убогість дуже часто супроводжується невмінням знайти себе серед інших людей в нових умовах. Ці негативні явища нагромаджуються у житті польських сімей як в об'єктиві. Важливою проблемою як для Польщі, так і багатьох інших країн Європи, є високий рівень безробіття, що має кілька причин. Адже праця полягає не лише у вартості заробітку, вона визначає сенс життя, приносить задоволення, наповнює радістю від особистих досягнень, перевіряє наші здібності. Вона завжди пробуджує у людині почуття гідності, навіть тоді, коли безоплатна чи приносить лише незначну користь.

Вищенаведений контекст розгляду проблеми зайнятості у сучасних умовах розвитку польської економіки є важливим стратегічним завданням країни. Тому не дивно, що держава скеровує свої зусилля на підвищення рівня життя своїх громадян, здійснюючи економічні реформи. Слід відзначити, що серед відносно молодих країн-членів Європейського Союзу, показники безробіття у Польщі є чи не найнижчими в порівнянні з іншими. Водночас значна частина громадян Польщі працює за кордоном, що теж зменшує тиск на внутрішній ринок праці. Тому протягом останнього десятиліття у Польщі відбулося суттєве поліпшення економічних показників. Однак така ситуація не розв'язала проблем, пов'язаних з проживанням значної кількості польських родин на межі бідності. Причин такого явища є досить багато, серед них, маргіналізація неблагополучних родин, серед яких поширені алкоголізм, наркозалежність, схильність до порушення закону, а також низький рівень життя (житлові умови, спосіб харчування, проблеми зі здоров'ям) тощо.

Катехизм Католицької Церкви навчає, що «людська убогість у всіх формах, тобто матеріальній, несправедливого гноблення, фізичної чи психічної хвороби, а врешті, смерті, а також вродженої слабкості людини, в якій вона перебуває від первородного гріха до порятунку, привертає

співчуття Христа Спасителя, який ототожнив себе з найменшими з братів своїх» (Мт 25, 40.45) (ККК 2448), тобто з бідними.

Євангеліє говорить, що Ісус, роздавав хліб бідним і не був байдужим до прокажених і паралізованих, відновлював їм мову та слух, бідних називав благословенними і запевняв, що їм належить Царство Боже. Багатим він казав, що їм буде важко увійти до Царства Небесного. Таким чином, можна зробити висновок, що Ісус Христос не прийшов на землю, щоб бездієво дивитися, як люди губляться і страждають для того, щоб запобігати і давати свідчення любові, тому що любов бідних завжди присутня в Костелі, адже черпає натхнення з Євангелії, зі слів та постійної уваги, присвяченої убогим. Ісус сказав: «все, що вчините мені, чиніть для братів моїх найменших. Що їм даєте, мені ви це вчинили» (Мт 25,40). Церква вважає, що бідний – це не тільки той, хто не має матеріальних засобів, але і той хто досягає культурного, матеріального та релігійного убозтва. Для розв'язання проблеми бідності церквою були створені численні інституції, які є свідченням любові учнів Ісуса до бідних. Любов Христа породила любов до кожної людини, особливо до цього «найменшого», права якого згадує в Євангелії Ісус Христос, говорячи: «Я був голодний і ви дали мені їсти. Я був хворий і ви відвідали мене. Все, що ви вчинили одному з цих менших, мені ви вчинили».

Згідно з цими словами, очевидним стає бажання парафіяльних громад зосередитися навколо ідеї нести бідним надію. Ті, хто годує себе євхаристійним хлібом, працюють над принесенням хліба тим, які його потребують. Таким чином, вони спрямовані до людей, що страждають матеріальною бідністю. Костел розуміє суспільну ситуацію, усвідомлюючи стан безнадії, апатії, відчаю, стан, невідомий попереднім поколінням поляків.

Турбота про бідних – це імператив, що виникає з християнської любові до ближнього, а діяння Церкви – це копітка праця від

апостольських часів до сьогодення у сфері особливого піклування християнських спільнот про бідних.

Душпастирським обов'язком Церкви є пробудження роздумів у справі подолання проблем бідних людей в сучасному світі. Отже, стає зрозумілим, що обов'язок кожного християнина – участь у програмі зниження бідності конкретними рішеннями в економічній та практичній сферах. Зіткнувшись з такою ситуацією, християнин вчиться виражати свою віру в Ісуса Христа через відчитування прихованого покликання, яке Він скеровує до нього зі світу убогості. У такий спосіб він зможе продовжити традицію милосердя, яка в минулих двох тисячоліттях виражалася багатьма різними способами, і яка сьогодні вимагає ще більшої креативності, нового уявлення про милосердя, проявом якого є не лише ефективність допомоги, але насамперед здатність бути ближнім для потребуючої людини. Солідаризація з усіма повинна відбуватись у такий спосіб, щоб жест допомоги не розцінювався як принизлива милостиня, але як свідчення братньої допомоги спільноті добра.

З плином часу та розширенням діяльності Церкви у світі, обсяг надаваної допомоги неухабно збільшувався. Церква створила значну кількість чернечих і мирянських спільнот, головною метою благодійної діяльності яких була опіка над сиротами, бідними і покинутими. Ці спільноти будували лікарні, відкривали школи, купували хліб, одяг, організовували сиротинці. Ця діяльність в кожній епосі і в кожному середовищі була позначена Святим Духом, який визначав безкорисливе служіння слабким. Так звана євангелізація, що звершується через милосердя і свідчення християнської бідності, є першою заповіддю милосердя і найсильнішим засобом передавання любові до ближнього.

У справі милосердя дій досить ефективною є допомога, що здійснюється згідно зі словами Христа: «Нехай ліва рука твоя не знає, що робить права, а отець твій, що бачить таємне, віддасть тобі явно». Це ознаки

любові і надії, яких у наш час не повинно бракувати між людьми. Однак відомо, що окремої, індивідуальної допомоги вже сьогодні може не вистачати. Для того, щоб ефективніше працювати у справі допомоги бідним, необхідно шукати нові, професійніші методи роботи. Всі люди, а особливо слабші, мають право очікувати від влади, суспільства справедливого, спрямованого на людину і родину способу управління країною. Важливо, щоб економічні програми включали і питання соціальної політики.

Церква також веде активну роботу, спрямовану на потреби сім'ї. У цій сфері було прийнято низку цікавих ініціатив. У багатьох парафіях зароджуються Карітас та Ораторії. Поширення милосердя відбувається серед дітей і підлітків, тому вони працюють у Шкільному Карітасі та Ораторіях, тобто світлицях для дітей і підлітків. Існує поширена практика участі молоді у діяльності благодійних груп, спрямованих на пошук програм змістовного проведення часу і віднайдення свого місця у церковній спільноті. У багатьох парафіях у рамках цієї праці відбувається пошук людей та місць, які у своїй матеріальній, духовній та соціальній убогості чекають на дар надії. Усі апостольські та молитовні групи, керуючись любов'ю до ближнього, стають ще одним шансом у справі здійснення пастирської місії сучасної Церкви. Прикладом для них став також Святий Брат Альберт, найчастіше зображуваний зі зламаним наполовину буханцем хліба. Це унікальний знак, який говорить: «треба бути добрим, як хліб». Знак ламання євхаристійного та повсякденного хліба стає символом праці, що приносить хліб і надію нужденним, це знак сучасного християнина.

У соціальній роботі Церква, використовуючи суспільне вчення католицької Церкви, має намір проведення розширеної суспільно-опікунської та духовної опіки в місцевих громадах. Ця діяльність належить до мирянської концепції Олени Радлінської і Антонія Камінського, в якій спостерігаються два виміри: один полягає у застосуванні традиційного

виховного процесу, що ґрунтується на засадах віри; другий стосується групи осіб з конкретними суспільними потребами. У цих гіпотезах очевидним є істотний вплив суспільного вчення католицької Церкви на соціальну педагогіку, посиляючись на розуміння поняття соціальної проблеми, донесеної до свідомості громад, згідно з припущеннями, обговорюваними папою Левом XIII.

Католицька церква в Польщі відіграла важливу роль у період соціально-політично-економічних змін, виконуючи разом з іншими інституціями складне завдання нівелювання наслідків зростаючої пауперизації сімей.

Принципи праці, що базуються на ідеї милосердя і любові, пропонують зосередитись на такій діяльності, яка приносить полегшення у стражданнях, злиднях, матеріальній, культурній та духовній бідності, зміцнює компетенцію, поліпшує соціальне функціонування та відновлює гідність, допомагає отримати доступ до різних форм соціальної підтримки. Ідея милосердя слугує підвищенню взаємодії індивіда у всіх його особистісних аспектах в навколишньому середовищі з метою оптимізації розвитку, однак зауважено, що робота на підтримку цих пауперизованих середовищах спрямована на:

1. допомогу;
2. порятунок;
3. опіку;
4. соціальну компенсацію;
5. втручання.

Католицька церква проводить соціальні роботи в усіх зазначених вимірах, використовуючи різноманітні методи і форми, які є наслідком прийняття і застосування адекватних форм, які впливають з розрізнення суті форми і методу, розуміння своєрідності методів та елементів

характерних для них. З цієї точки зору найприйнятнішою є класифікація Олени Радлінської, яка об'єднує методи:

- індивідуальний – робота окремого випадку;
- групової роботи – групова робота;
- організації місцевих спільнот – громадська організація.

Як зазначено вище, душпастирське служіння суспільству Церква виражає і реалізує у багатьох різних формах: як вільну та неформальну діяльність, і як узаконену діяльність, звернену до окремих людей, груп чи спільнот.

І власне в цьому контексті, у суспільствах, де поширюються проблеми сучасного світу, надалі виникають і поширюються нові форми великих служінь і діянь, що переживаються в істині і любові як безкорисливі форми служіння людям, особливо найбільш потребуючим і забутим суспільством. Ці форми є важливим вираженням апостольства, в якому духовенство і миряни відіграють першорядну роль.

Важливий внесок у подолання проблеми соціальної нерівності вносить ораторія, створена при Костелі. Термін «ораторія» походить від латинського *oratio*, що означає молитву та визначення місця молитви. У перших зустрічах ораторії, що проводились Філіпом, брали участь люди всіх станів, без вікових чи статевих обмежень, серед учасників були найвищі ієрархи церкви, миряни, шляхта і простолюди, старші і молодь, чоловіки і жінки. Характерною особливістю цих зустрічей був діалог і простота проповіді без пафосу, пихатої форми епохи відродження, що піклувалася про культуру переказу, передавання змісту, пов'язаного зі свідченням життя. На зустрічах кожен міг висловитися, тому миряни не лише задавали питання, але й висловлювали власні погляди. Тематика зустрічі включала в себе Святе Письмо, а саме Євангеліє Святого Іоанна, богослов'я, особливо його чотири розділи, тобто: моральне, догматичне богослов'я, аскетизм з агіографією та історію Церкви. Обговорювалися також катехизм з

підготовкою до святих таїнств, особливо таїнства покаяння, євхаристії та хрещення. Зустрічі в ораторії мали когнітивно-діалогічний характер, становили також форму більш широкого, естетичного і духовного переживання. На основі цих переживань складалися співи гімнів, що дали початок новій формі релігійної музики – музичній ораторії. Змістом духовного переживання була насамперед молитва. Слід одночасно зауважити, що зустрічі ораторії вели також до інших форм активного благочестя, таких як практика сорокагодинного богослужіння у період карнавалу або відвідування семи церков, спільні розваги та прогулянки з молоддю. Святий Філіп рекомендував учасникам зустрічі ораторії передовсім дії милосердя – відвідування та служіння хворим і залишеним у будинках та притулках. Дбав про тісний зв'язок серця і духа з активним євангельським способом життя на противагу лінивству і моральному фарисейству. Діяльність ораторії св. Філіпа набула розмаху і слави до такої міри, що в Римі запанувала мода на ораторії. Св. Філіп приваблював людей, чаруючи їх простотою, радістю і прихованою мудрістю. Ораторія також привертала увагу своєю відкритою, цікавою й багатовимірною програмою дій. Навколо засновника з'явилися священики, які підтримували його в апостольській роботі та роботі ораторії. Спонтанно утворювалися духовні спільноти, віддані справі ораторії. Ще за його життя виникло сім незалежних ораторій, зокрема, в Неаполі, Палермо, Болоньї, Перуджі, а також у Франції, Іспанії, Мексиці, Німеччині, Індії, Шрі-Ланці, Колумбії, Бразилії, Австралії та Англії. У Польщі перша ораторія була утворена на Святій Горі в Гостині (1668), а наступні виникали та занепадали з політичних, економічних міркувань або відсутністю покликання. Сьогодні у Польщі діють конгрегації ораторії Студзянці (від 1674 р.), Тарнові (від 1878 р.), Битові (від 1947 р.), Радомі (від 1959 р.), Томашові Мазовецькому (від 1969 р.), і Познані (від 1969 р.). Польсько-філіппінські ораторії проводилися Марійним, парафіяльним, реколекційним, освітнім душпастирством, в

апостольських рухах та групах. Вони присутні також у благодійному, культурному апостольстві, що передусім бере участь у виховній діяльності з молоддю.

На думку св. Філіпа, кожна ораторія окреслює напрями апостольства, а серед них і спосіб реалізації педагогічної ораторії. Основний її принцип полягає у звільненні від догматизму, що поєднує форми роботи, пристосовані до актуальних потреб душпастирського середовища з особистими можливостями спільноти ораторії. У такий спосіб створюється багатство апостольських та виховних форм окремих середовищ з пріоритетною перевагою апостольства молоді. Прикладом цього апостольського стилю є діяльність зібрання св. Філіпо Нері в Радомі, котре проводить католицьке виховання, зосереджене насамперед на – освітньо-виховній діяльності, що підкреслює невід’ємний зв’язок з духовністю св. Філіпа та його педагогікою, вираженою багатством апостольських і виховних форм. Католицька Церква завжди з великою прихильністю ставилася до молоді. «Немає сумнівів, що перший і основний факт впливу католицької Церкви є людина, а першим її головним завданням в цілому є виховання. Тому що у вихованні мова йде саме про те, щоб людина ставала все більш і більш людиною – для того, щоб більше нею бути, а не просто більше мати – попри все, що вона має, чим володіє, вона залишалася людиною». Свідченням цьому є глибоке переконання, виражене в «Листі до молоді всього світу» папи Івана Павла II про те, що католицька Церква є і повинна бути для молоді. Це стосується і діяльності великого сина Церкви, святого священнослужителя Яна Боско, котрий був названий Пієм XI *educator princeps* – видатним педагогом [168]. Ян Боско протягом свого життя був свідком глибоких і складних політичних, соціальних та культурних змін, революційних рухів, війн і масової міграції сільського населення до міст. Ці факти наклали глибокий відбиток на умови життя населення, особливо його бідні верстви. Скупчившись на периферії міст,

бідні люди, а особливо молодь, стали предметом експлуатації або жертвами безробіття. Таким чином, у цей інтенсивний період особистісного, морального, релігійного та професійного розвитку, вони залишились позбавленими належної підтримки, і дуже часто були непотрібними суспільству. Вразливі до будь-яких змін, молоді люди почували себе невпевнено і були розгубленими. Традиційний спосіб виховання став для відчужених мас безпорадної молоді неефективним. У цих умовах на допомогу молоді прийшли благодійні товариства, педагоги, священнослужителі. Серед них своїм вираженням християнським натхненням, сміливою ініціативою, швидким та динамічним розвитком ведення справи виокремився отець Ян Боско, який до цього провадив душпастирську діяльність у Турині.

Із дитинства Ян Боско був наділений гуманними рисами, завдяки яким був великодушним і дбайливим приятелем своїх ровесників. У Турині священник встановлює прямий контакт з молодими ув'язненими і знайомиться з їхніми трагічними долями. Наділений особливим відчуттям реальності, він надзвичайно чутливо переймається проблемами скривджених. Водночас, будучи знавцем історії Церкви та досвіду життя інших апостолів, зокрема, св. Філіпа Нері і св. Карла Борromeо, він вирішує створити ораторію, яка б мала стати центром духовного відродження для знедолених.

Отець Боско досяг особистої святості через виховну діяльність, яку переживав з апостольським завзяттям та запалом, одночасно демонструючи святість як конкретну мету своєї педагогіки. Власне цей взаємообмін між вихованням та святістю є визначальною рисою його постаті.

Ян Боско вважав, що церква несе безпосередню відповідальність за справу виховання. Вона завжди присутня там, де мова йде про людину. «Людина – це перший шлях, яким повинна йти Церква у виконанні своєї місії» [175, с. 14]. Ця дорога вимагає особливої любові до молоді. Ян

Боско, вибираючи своє апостольство, вибрав молодь, яка здебільшого походила з бідного простолюду, найбільш схильного до небезпеки. Він був відданий молоді і слова: «Вірте мені, що все, чим я є, є всеціло для вас, вдень і вночі, вранці і ввечері, в будь-який час. У мене немає іншої мети, а лише турбота про ваше моральне, розумове та фізичне благополуччя. Для вас я вчуся, працюю, для вас живу і для вас я готовий віддати життя» [357, с. 10] були дорогою його життя та праці.

Ораторія Яна Боско розпочала діяльність у 1841 р. зі звичайної катехизації. Поступово вона розширювалась, надаючи допомогу бідним і врешті-решт набула різних форм прихистку для бездомних: майстерні і професійні школи, школи гуманітарного типу, культурні ініціативи, через організацію театру, оркестру, співу, екскурсій. Слова, сказані Яном Боско: «достатньо, що ви молодь, щоб я вас любив» є гаслом, що містить у собі основні виховні принципи святого, гаслом, що підсилюється твердженням: «я обіцяв Богові, що моє життя до останнього подиху буде для моїх бідних хлопчиків» [294, с. 258]. Енергія любові до бідних Яна Боско набуває універсальних вимірів і він поширює місіонерську діяльність за океан з метою євангелізації, яку завжди поєднував із природним бажанням допомогти людям. Виховна діяльність Яна Боско притягує до нього чоловіків і жінок, служителів Церкви, які групуються навколо сповідуваних ним педагогічних та апостольських ідеалів, а також колишніх вихованців, яких він закликає до апостольства і пропаганди християнського виховання в інших середовищах, де виникає потреба в допомозі і любові до ближнього.

Засновником Ораторії святого Антонія у Пьотркуві Трибунальському був отець Граціан Кубіца, який зауважив зростання кількості занедбаних та самотніх дітей, які бродять вулицями міста. Ці спостереження вказали на проблему і нагальну необхідність створення осередку для нужденних. У такий спосіб він у кінці XX – на початку XXI ст. організував ораторію. Нею

стала світлиця для дітей і молоді з убогих сімей всього міста. Ініціативу було продовжено створенням опікунсько-виховної програми, яка триває вже багато років й охоплює все більшу кількість дітей.

Отже, діти, що походять з малозабезпечених сімей, мають змогу отримати соціальну допомогу як від школи, так і від інших організацій (соціальні служби, Костел тощо). При цьому найкращих успіхів у соціальній роботі можна досягти за умови співпраці усіх названих інституцій.

4.3. Програми соціальної роботи для родин та дітей

У ХХІ ст. найважливішим чинником соціального та економічного розвитку є людина. Відмінності в соціальному розвитку, а особливо у рівні життя людей, значні. Ці диспропорції можна нівелювати шляхом активного впровадження програм соціальної допомоги. Щоб мати можливість використовувати кошти на соціальну діяльність, їх передають під контроль суспільства, яке скеровує їх на освіту, культуру, соціальну допомогу.

Багато переваг, які сприяють запобіганню маргіналізації школою, має метод освітніх проєктів, адже він:

- інтегрує групу, яка реалізує проєкт;
- розвиває уміння співпраці;
- вчить планувати та організовувати власну працю;
- розвиває самодіяльність.

Добре зреалізований проєкт формує позитивне ставлення учнів до праці, збільшує їхнє заангажування та мотивацію до навчання. Учень може відчувати себе потрібним групі, що впливає на зростання почуття власної вартості. Прийняття взаємних зобов'язань учнів, що реалізують проєкт, і вчителя у формі контракту вчить відповідальності за власні рішення і дії.

Цей метод усуває домінування вчителя, однак його роль у реалізації проекту велика. Він повинен, крім дидактичних та інтерперсональних компетенцій, володіти переконанням про ефективність цього методу.

Названі цілі і завдання можуть реалізувати вчителі, які знають себе і свідомі своєї ролі у формуванні поглядів молодого покоління. Щоб до школи потрапляло побільше таких осіб, необхідно зацентрувати на розвитку в студентів педагогічних ВНЗ інтерперсональних умінь. Добре підготовлені вчителі, що навчаються у ВНЗ з допомогою активних методів, будуть свідомо застосовувати їх у професійному житті. Вчителі, які метод проектів пізнали лише на теоретичному рівні, можуть його уникати. Варто прагнути до піднесення професійного престижу вчителя. Школа не пробудить пізнавальної активності учнів, якщо самі вчителі не будуть цікавитися світом. Якщо вчитель стане авторитетом для учня, він не буде шукати негативних ідолів і місця у деструктивних групах.

Упродовж останніх років в основній школі № 5 м. Пьотркув Трибунальський було реалізовано такі проекти:

«Діти в мережі»

«Ні – агресії»!

«Допомога на старті»

«Читаю, думаю, дію!» та ін.

У межах цих проектів організовувалися заняття з психологами, педагогами, мовні тренінги, курси підготовки до екзаменів, подорожі, спортивні змагання тощо. Участь у додаткових позаурочних атракційних заняттях учнів приносили позитивні результати (набуття нових умінь вчителями, учнями, батьками, створення позитивного іміджу школи, результативність навчання тощо).

У школі здійснювалися й інші дії, метою яких стало запобігання маргіналізації:

1. Залучення учнів до артистичних занять у шкільному профілактичному театрі.

2. Заохочення учнів до самоврядування.

3. Застосування методів шкільної інтервенції, що полягає у підписанні учнем контракту, в якому вказані його зобов'язання. Контракт дає учневі відчуття, що він і його дії важливі. Залучення батьків до процесу творення контракту сприяє тому, що починає він регулювати й засади функціонування учня поза школою.

4. Реалізація шкільної системи однакового реагування на невластиву поведінку учнів.

5. Забезпечення кожному учневі публічних виступів. Класи, принаймні раз на рік, готують виступ на шкільний форум, в якому беруть участь усі учні. Роль вихователя полягає в мотивуванні учнів до приймання на себе адекватних ролей.

6. Розвиток громадянських поглядів.

7. Організація шкільної бібліотеки.

8. Підвищення рівня кваліфікації вчителів у процесі курсової підготовки і післядипломних студій.

В основній школі № 8 м. Пьотркув Трибунальський реалізується проект з профілактики, а також протидії наслідкам бідності. Насамперед у школі було створено освітнє середовище, спрямоване на розвиток установок і моделей поведінки, спрямованих на подолання залежності та протидію відтворенню бідності. Важливу роль у створенні цього освітнього середовища відіграло матеріальне забезпечення школи – сучасний дизайн класів, наявність комп'ютерного класу з підключенням до Інтернету, мультимедійного проектора і дошки. Усі учасники проекту (учні школи, що походять з малозабезпечених сімей) отримали бейджі, майки, бейсболки, що засвідчило їхню участь у проектній роботі.

У межах створеного освітнього середовища регулярно здійснюється інформування учнів із малозабезпечених сімей, їхнє навчання та соціально-психологічна робота з ними. Зокрема, педагогами школи проводяться заняття, які дають змогу дітям відповісти на питання: що таке життєвий успіх? Які риси потрібні людині задля досягнення успіху? Як протидіяти бідності? тощо. Для розширення соціальних контактів учнів, зокрема й обміну досвідом з ровесниками з інших шкіл, для дітей з малозабезпечених сімей створено курси з оволодіння навичками роботи в Інтернеті та забезпечено їхній доступ до Всесвітньої мережі з комп'ютерів школи.

Ефективність роботи з дітьми досягається, зокрема, залученням до такої роботи їхніх батьків. Відтак установки, що перешкоджають відтворенню бідності, формуються як у дітей, так і їхніх батьків. При цьому схвалюється обмін думками та враженнями від проекту дітей і дорослих вдома, а їх результати вносяться до сімейного щоденника.

Важливим напрямом роботи школи є організація екскурсій на підприємства, до наукових та культурних центрів як рідного міста, так і інших міст Польщі. Організація зустрічей з людьми, які успішно реалізували власний потенціал, дає дітям моделі поведінки, що дозволять долати негативні установки і стереотипи, розширює кругозір, формує ціннісні орієнтації.

Варто зазначити, що основоположним у роботі з дітьми, що походять з малозабезпечених сімей, є принцип індивідуального підходу, адже надзвичайно важливо враховувати специфіку життєвої ситуації та особистісних особливостей кожного учня. Соціально-психологічна робота розпочалася з діагностики особливостей дітей та підлітків. Зокрема, діагностувався рівень розвитку пізнавальних, емоційно-вольових, мотиваційних і характерологічних особливостей. На основі діагностики для учнів випускних класів здійснювалася профорієнтація. Це надзвичайно важливий момент роботи, адже знання професійних схильностей і

здібностей, вміння планувати професійну кар'єру, володіння навичками пошуку роботи та обізнаність з основами законодавства у сфері освіти, праці і зайнятості дає змогу учням сформувати успішні життєві стратегії. Результатом діагностичної роботи стало формулювання рекомендацій для батьків щодо розвитку здібностей дітей, роботи над проблемами, що викликані, з одного боку, складним підлітковим віком, а з іншого – складною життєвою ситуацією сім'ї.

Основою соціально-психологічної роботи стала спільна діяльність учнів, педагогів та психолога за програмами соціально-психологічних тренінгів. Зокрема, тематика тренінгів охоплювала такі теми, як: «Тренінг розвитку життєвих цілей», «Ні – шкідливим звичкам!», «Я серед інших людей» тощо. Базовою метою тренінгів є створення умов, в яких учень буде зацікавлений у позитивних змінах у своєму житті та особистості. Для цього тренінгові програми охоплювали три цикли занять. Перший з них покликаний дати можливість дітям та підліткам розкрити внутрішні ресурси, усвідомити себе, інших людей і навколишнє оточення. Другий цикл спрямований на розв'язання завдань тренування мислительних дій з метою рефлексії власних дій та вчинків. Метою занять третього циклу стало вивчення зорово-образної мови зі зверненням особливої уваги на розвиток взаємозв'язку вербального і невербального мислення.

У процесі занять кожного з циклів використовуються специфічні методи. У ході роботи над завданнями першого циклу використовуються ігрові методи, проєктивні методики, арттерапевтичні технології. На заняттях другого циклу застосовуються вправи, проблемні запитання, обговорення запропонованих тем, перегляд художніх кінофільмів тощо. Техніки «спонтанного», швидкого і повільного малювання, пошуку помилок сприймання тощо – основа занять третього циклу.

Проте варто зазначити, що роль шкіл в організації роботи з дітьми з малозабезпечених сімей, порівняно з іншими соціальними установами, була незначною.

Місцеві органи влади, сформовані у 1990 р. на муніципальному рівні, стали основним суб'єктом реалізації місцевої соціальної політики. Їм було довірено багато соціальних проблем, пов'язаних також із задоволенням потреб родин та дітей. Здебільшого вони розв'язуються як за рахунок центрального бюджету через дотації, так і благодійних фондів та організацій. Діяльність, спрямована на сім'ї і дітей на рівні органів місцевого самоврядування, реалізується в основному у двох сферах: соціальної допомоги та опіки, а також освіти і виховання. У цій сфері діяльності на рівні муніципалітетів створюються муніципальні стратегії подолання соціальних проблем, що гарантують збалансований розвиток усіх соціальних груп та погоджуються з основним національними програмами, які регулюють політику соціальної, економічної і територіальної єдності. У багатьох польських муніципалітетах, а також у місті Пьотркув Трибунальський, розвивається співпраця між місцевими установами та неурядовими організаціями, які, відповідно до Закону про організації суспільної допомоги та волонтерства, можуть співпрацювати у всіх різних соціальних програмах та допомагати муніципалітету у їх реалізації.

Як уже зазначалося раніше, неурядові організації мають величезний досвід щодо реалізації суспільних програм на більш вигідних умовах, ніж місцеві органи влади. Вони не обмежені і можуть суттєво підтримувати муніципалітет розв'язанням складних соціальних завдань, через партнерство з місцевими органами влади. На території Пьотркува Трибунальського функціонують такі заклади соціальної допомоги для дорослих, як:

- Місцевий будинок самопомочі.
- Будинок соціальної допомоги.

- Денний будинок соціальної допомоги.
- 6. Муніципальні дитячі ясла-садки.
- 7. Муніципальний центр допомоги родині.
- 8. Муніципальний комітет з питань недієздатності.
- 9. Осередок запобігання кризовим ситуаціям Муніципального центру допомоги родині.
- 10. Волонтерський клуб при Муніципальному центрі допомоги родині.
- 11. Міждисциплінарний комітет боротьби з насильством у родині.
- 12. Формациї оновлення у Святому Дусі при римокатолицьких парафіях [379].

Політика підтримки сім'ї на території гміни і міста Пьотркув Трибунальський здійснюється за допомогою різноманітних засобів та інструментів, у тому числі й освітніх програм. До них належать:

- 7.«Активізація неповносправних людей – шанс на працевлаштування» – це системний проект, здійснюваний у рамках Європейського соціального фонду.
- 8.Корекційно-освітня програма для постраждалих від насильства у родині.
- 9.Програма «Родинна абетка».
- 10. Програма «Асистент родини».
- 11. Програма «Бути батьками – любити і розуміти».
- 12. Програма «Ближче до сім'ї».
- 13. Програма «Підтримка сім'ї в період 2013 – 2015 рр.» [379].

У ситуації, яка склалася з реалізацією соціальної політики у Польщі, найбільший тягар покладено на органи місцевого самоврядування, тобто муніципалітет, що з точки зору принципу субсидіарності є найбільш виправданим. На рівні місцевих громад краще видно нерозв'язані нагальні потреби. На цьому рівні їх найпростіше діагностувати та підібрати

ефективні способи дій. Точна діагностика соціальних питань, передовсім розуміння їх сутності, дає можливість створити ефективну програму, що мобілізує місцеві громади, які, будучи в найближчому оточенні, виступають ідентифікаторами процесів самосвідомості, що призводить до того, що місце проживання визначає також відносини соціальної ідентичності індивіда й середовища. Місцева спільнота – це територія, на якій відбуваються суспільно-культурні процеси, норми, соціальної реальності – загальної колективної ідентичності. Місцева спільнота є доброю, коли співпрацює, має спільні цілі, бере участь у діяльності, яка постійно усуває бар'єри суб'єктивності індивідів та груп [404, с. 373 – 382].

Протягом багатьох років у Польщі ведуться дискусії щодо форми опіки над дитиною. Найпомітнішими є такі сфери і підходи до сучасної соціальної роботи з дитиною:

3. Екологічний підхід до батьківства.
4. Збереження балансу між захистом дитини та утримуванням сім'ї.
5. Повага до думки батьків.
6. Використання комунікаційної моделі поведінки як основного принципу роботи з сім'ями дітей з особливими потребами.
7. Звернення уваги на питання прав дитини та необхідність їх дотримання.
8. Турбота про збереження відповідних пропорцій в опіці та вихованні.

У сучасному суспільстві проблема дитячої опіки у соціальній роботі і надалі залишається актуальною. Адже перед суспільством постають все нові виклики, зумовлені зміною гендерних ролей у сім'ї. Не йдеться про крах застосовуваних методів та способів діяльності у роботі з дітьми, а радше про їхнє оновлення і адаптацію до нових тенденцій.

Крім традиційно зрозумілих причин маргіналізації дітей, яким притаманна бідність, тривала хвороба, інвалідність, дискримінація, все

частіше і частіше поряд із соціальною бідністю з'являється проблема спадкування емоційної, психологічної бідності. На сьогодні ситуація моральної бідності зовсім не є рідкістю. Батьки не мають часу на виховання своїх дітей, не вміють правильно цього робити або взагалі не проявляють інтересу до цього, пояснюючи, що виховним середовищем є школа, ЗМІ, однолітки та інші суб'єкти, що впливають на формування просоціальних відносин молодшої людини.

Директор глобального руху підтримки дітей Дін Хірш в останньому звіті вказує на парадокс, пов'язаний з насильством щодо наймолодших. Він полягає у тому, що найбільша небезпека чатує на дітей у місцях, у яких вони повинні почувати себе найбезпечніше, тобто у їхніх домівках. Викликом для реалізації належних прав дитини повинні стати заходи, прийняті в рамках соціальної роботи.

У Польщі, відповідно до світових та європейських тенденцій, розробляється нормативно-правове законодавство, спрямоване на поліпшення становища дітей. Прикладом може стати національний план дій щодо дітей 2004 – 2012 рр. «Польща для дітей». Водночас найвагоміші завдання, які стоять перед суспільством в контексті захисту прав дитини, повинні зосереджуватися головним чином на роботі з дитиною у місцевому середовищі на основі реальної діагностики її потреб.

Серед численних інституцій, які допомагають дітям на території Пьотркува Трибунальського, можна виділити такі опікунсько-виховні установи:

5. Спеціалізований навчально-виховний центр;
6. Психолого-педагогічна консультація;
7. Будинок дитини;
8. Опікунська служба;
9. Ораторія Святого Антонія при монастирі отців-бернардинів;

10. Соціально-терапевтичні світлиці «Бартек», «Сонечко», «Веселка», «Вежа»;

11. Товариство друзів дітей: «Старе місто», «Ромашка», «Сонечко».

Усі вони пропонують різні програми роботи з дітьми, що передбачають участь родини, дитини, сусідів, місцеве середовище, членів громадських організацій, а також місцевої влади. Завдяки такому підходу, розривається соціальна ізоляція дитини, посилюється відчуття приналежності, формуються структури місцевої підтримки. Люди вчаться ділитися обов'язками і відповідальністю, стають активнішими, що приводить до створення системи допомоги дитині. Кінець XX і початок XXI ст. все ще характеризується численними катаклізмами, які відбиваються на дітях – війни, епідемії, голод, безробіття батьків тощо.

Ці проблеми мають глобальний характер і їх подолання залежить від спільних зусиль всіх країн, однак значну кількість завдань щодо захисту дітей можуть розв'язувати місцеві громади та середовище, що оточує дитину.

Зокрема у Пьотркуві Трибунальському діяльність на підтримку дітей та молоді, що потребують допомоги, здійснюється владою міста, державними інституціями, неурядовими та конфесійними організаціями. Реалізований у 2010 р. місцевою владою проект «Зліт» дає можливість оцінити роботу влади за різними показниками.

У муніципалітеті є посада уповноваженого у справах профілактики та розв'язання проблем з алкоголем, охорони здоров'я та соціальної допомоги. Він відповідає за координацію дій в інтересах дітей і молоді з маргіналізованих середовищ. Діяльність міської влади пов'язана насамперед з виконанням власних завдань, тобто організацією дитячих ясел, садків, шкіл та наданням фінансових засобів на реалізацію постійних

форм роботи з дітьми і молоддю, а також акціонерна діяльність благодійних сфер у співпраці з неурядовим інституціями.

Таблиця 4.2. Фінансування об'єктів на підтримку дітей та молоді, що реалізуються органами місцевого самоврядування Пйотркова Трибунальського

Об'єкти фінансування
Дитячі ясла
Дитячий садки
Літні табори
Денні табори
Поїздки дітей на зимові канікули
Дотації для шкіл
Спортивні заходи
Позакласні заходи, що проводяться вчителями
Безкоштовні заняття для дітей в міських будинках культури, бібліотеках, музеях
Діяльність місцевих світлиць
Заходи для всієї сім'ї
Конкурси для дітей та молоді

Джерело: Власне опрацювання

Обсяг реалізації завдань, пов'язаних із забезпеченням опіки та розвитку дітей в грудному та дошкільному віці є диференційованим. Місто має лише одні дитячі ясла для 75 дітей з 2 300 дітей у віці до трьох років, перевага надається дітям з сімей, які живуть в анклавах бідності. 13 державних дитячих садків – 1754 (61%) дітей з-поміж 2873 дітей у віці

трьох – шести років. Крім того, в місті функціонує п'ять приватних дитячих садків, які відвідує 386 дітей. 26% дітей в Пьотркуві не відвідує дитячих садків. Можна припустити, що певна їх частина виховується у неблагополучних сім'ях, у місті також не ведеться докладної статистики у цій сфері.

Самоврядування дофінансовує організацію літнього відпочинку у формі таборів та денних таборів – у попередні роки денні табори були організовані для однієї групи дітей, у 2012 р. – для трьох по 18 дітей у кожній. Тут слід згадати, що тільки 4% опитаних шестикласників брали участь у денних таборах. Діти, що є учасниками цих занять, отримують дворазове харчування з десертом щоденно. У наступні роки планується розширення цієї форми занять. Значні кошти місто виділило на оснащення шкіл спортивним інвентарем та оплатило придбання спортивних костюмів, взуття та спортивного обладнання для дітей, що відвідують спортивні клуби. Ним було також оплачено 250 годин позакласних спортивних занять у школах та заняття у літній школі тенісу. Муніципалітет надає фінансову підтримку програмам, що реалізуються вісьмома місцевими світлицями, трьома організованими товариствами допомоги дітям і п'ятьма художніми світлицями, організованими працівниками муніципального центру культури. Тут варто відзначити обсяг та інтенсивність заходів, що проводяться саме цим центром у співпраці з ораторією св. Антонія. У 2011 – 2012 н.р. в акції «Витягнемо дітей з підворіття» взяли участь 246 дітей віком 7 – 13 років з бідних сімей, що перебувають під загрозою соціальних дисфункцій. Як впливає з порівняння, підготовленого місцевим координатором проекту ЗЛІТ в Пьотркуві Трибунальському, список реалізованих проектів є досить обширним і включає у себе заняття з акторської майстерності, екскурсії, поїздки до театрів, зоопарків, ландшафтних парків, музеїв, музичні, декламаційні, танцювальні, пластичні конкурси, організації літнього канікулярного кінотеатру, фотовиставки,

заняття під час канікул і свят, фестивалі під відкритим небом, екологічні бесіди та профілактичні заняття, проведені офіцерами поліції. З січня 2009 р. у Пьотркуві розпочав свою діяльність центр художньої освіти, координуючи діяльність п'яти художніх світлиць та роботу в інших світлицях. Заняття проводять викладачі спільно з психологом, художниками та іншими професіоналами. У двох «бюджетних» світлицях проводяться соціально-терапевтичні програми, які, на думку осіб, що беруть участь у науковому семінарі, присвяченому підсумкам проекту «ЗЛІТ», приносять відчутні результати у вигляді зміни поведінки дітей з пауперизованих родин. Реалізація програм підтримується шляхом проведення груп підтримки для батьків вихованців місцевих світлиць.

Іншою активною організацією, яка працює з дітьми з анклавів бідності у Пьотркуві Трибунальському, є управління муніципальної поліції, яке організовує профілактичні та запобіжні заходи різного роду, наприклад, «Поліцейську академію безпеки» – програму, метою якої є підвищення безпеки дітей, попередження злочинності неповнолітніх, а також формування у дітей правильної поведінки у ситуації загроз, особливо в патологічній сім'ї.

Варто зазначити, що влада міста зацікавлена проведенням досліджень, що стосуються проблем дітей та молоді. Так, у співпраці з науковцями місцевого академічного центру автор провела опитування щодо контакту з наркотиками серед 1000 учнів, виконуючи завдання на етапі розробки концепції, реалізації, впровадження та обговорення результатів на науковій сесії, організованій для всіх місцевих, зацікавлених проблематикою.

Установи соціальної допомоги теж активно долучаються до діяльності, пов'язаної з розв'язанням соціальних проблем. Одним із завдань, реалізованих з 1999 р., є здійснення прийомними сім'ями і установами повної опіки над дітьми з маргіналізованих сімей.

У Пьотркуві Трибунальському є 123 споріднені та неспоріднені прийомні сім'ї, що охоплюють опікою 181 дитину (станом на XII. 2009). Не вистачає прийомних сімей у формі опікунських служб, натомість існує Опікунська служба, яка є багатофункціональною опікунсько-виховною установою соціалізаційно-інтервенційного типу для 40 підопічних у віці від 7 до 19 років. Причини перебування в Опікунській службі – алкоголізм батьків та виховне занедбання своїх дітей або виховні клопоти, які спричиняють діти, наприклад, прогулювання школи або контакти з «патологічним» середовищем.

У місті також працює спеціалізована опікунсько-виховна установа, під опікою якої перебувають близько 30 дітей віком 1 – 19 років, у тому числі значна частина дітей – це наймолодші вихованці (5 – 13 років). Причини перебування підопічних у будинку дитини – різноманітні. Частина дітей перебуває там через зловживання або узалежнення від алкоголю батьків, насильство в сім'ї, хвороби одного з батьків (перебування у лікарні) та відсутність підтримки з боку сім'ї, виховної і життєвої безпорадності батьків, бідності, безпритульності, неповноліття матері або недбале виховання та розвиток дитини, що виникає з низької обізнаності чи психічних розладів батьків.

Таблиця 4.3. Повна опіка над дітьми та молоддю в Пьотркуві Трибунальському (дані з XII.2011)

Форми повної опіки	Реалізація в Пьотркуві Трибунальському
Опікунська служба	Так для близько 40 дітей
Прийомна сім'я в якості опікунської служби	Немає

Опіка прийомної сім'ї – споріднені сім'ї	115 сімей з 168 дітьми
Опіка прийомної сім'ї – неспоріднені сім'ї	8 сімей з 13 дітьми
Професійні багатодітні сім'ї	Немає
Професійні спеціалізовані сім'ї	Немає
Спеціалізована опікунсько-виховна установа	Так (для 30 дітей)

Джерело: Власне опрацювання

Найближчим часом місто планує ввести в експлуатацію притулки для вихованців, що покидають установи з програмою своєї самостійності – у червні 2011 р. тривав ремонт приміщення, призначеного для семи найстарших вихованців опікунської служби.

Крім того, установи соціальної допомоги в регіоні реалізують інші програми, призначені для дітей і молоді, схильних до соціальної ізоляції, та їхніх сімей.

У Пьотркуві діють чотири міждисциплінарні групи, створені з ініціативи Муніципального центру допомоги сім'ї, які займаються проблемами сімей, схильних до соціальної ізоляції. До їх складу входять соціальні працівники, громадські куратори, професійні куратори – для дорослих та сімейні, місцеві медсестри, педагоги, духовенство. Крім того, проводяться заходи для прийомних сімей, програми для батьків з виховною нездатністю, присвячені формуванню життєвих та виховних навичок, а також групи самопомоги для молоді, що покидає виховні установи. Муніципальний центр допомоги сім'ї організовує також волонтерство, що діє вже кілька років, у рамках якого діти із занедбаного

середовища отримують допомогу у виконанні домашніх завдань. Волонтери відвідують також дітей з обмеженими можливостями.

Таблиця 4.4. Визначені заходи на підтримку дітей і молоді, схильних до соціальної ізоляції та їх сімей, що здійснюються установами соціальної допомоги Пьотркува Трибунальського

Форма заходу	Реалізація на території Пьотркува Трибунальського
Міждисциплінарна група	Так
Програми для батьків з виховною неспроможністю	Так
Заходи для прийомних сімей	Так
Групи самопомоги для вихованців установ, що стають самостійними	Так
Професійна активізація для молоді	
Волонтерство	Так

Джерело: Власне опрацювання

В аналізованих документах відсутня інформація щодо діяльності ораторії св. Антонія, тому надзвичайно важливо звернути увагу міської влади та інших суб'єктів соціальної політики на інноваційну програму її роботи на користь середовища, а також показати цікавий досвід іншим містам, що борються з проблемою бідності людей, в тому числі дітей, та шукають ефективних рішень цієї проблеми.

Муніципальний центр соціальної допомоги в Пьотркуві Трибунальському реалізує різного роду соціальні проекти, спрямовані на

зниження негативних явищ та дисфункцій сім'ї. Ці завдання реалізуються у рамках статутної діяльності центру. Однією з них була програма «Партнерська співпраця в рамках місцевої системи опіки над дитиною і сім'єю», фінансована Міністерством праці та соціальної політики у Варшаві, містом Пьотркув Трибунальський та регіональним центром соціальної політики в Лодзі. Конференція, що урочисто відкривала вищезазначену програму, відбулася 08.08.2010 р. в Пьотркуві Трибунальському, на яку були запрошені інституційні партнери.

Основною метою програми стало ефективне забезпечення потреб сімей, а, особливо дітей, що живуть чи перебувають у кризі. Всі дії були спрямовані на поліпшення життєвої ситуації бенефіціарів у природному середовищі через профілактичні, терапевтичні та інтервенційні заходи. З цією метою була визначена Муніципальна група міждисциплінарної місцевої роботи, до складу якої входили представники різних установ та громадських організацій. До кола їхніх інтересів входила дитина, її проблеми та функціонування в природному виховному середовищі, яким є сім'я. Професіонали, що працюють в різних установах, збагачували значною мірою роботу групи, а природний обмін досвідом, навичками та інформацією становив справжній потенціал, спрямований на проблеми дитини і сім'ї. Безпосереднім адресатом програми були сім'ї і діти, що проживають на території міста Пьотркув Трибунальський, які опинилися у важкій життєвій ситуації, в основному через безробіття, злидні, виховне занедбання, безпорадність чи відсутність батьківської компетентності.

Програма реалізовувалася з серпня до грудня 2010 р., передбачувані результати – це, насамперед, мотивування сімей до запровадження позитивних змін, пробудження натхнення, підвищення соціальних навичок, зміцнення вміння прагнення до мети та подолання труднощів, вироблення правильних моделей сімейних відносин, підвищення емоційної свідомості. Це завдання було реалізоване головним чином асистентом сім'ї, який

ознайомився з сімейною атмосферою, шляхом визначення спільно з сім'єю основних проблем, що виникають у ній та мотивував сім'ю до співпраці і дій, спрямованих на поліпшення їх ситуації. Крім того, він підтримував сім'ю шляхом надання консультацій і заходів освітнього характеру в сфері:

– правильного виховання і опіки над дітьми (організація вільного часу дітей, розбудова правильних зв'язків між членами сім'ї, розвиток виховних вмінь, активна участь у дошкільному житті дитини);

– турботи про здоров'я (гігієна, догляд, правильне харчування, відпочинок, у разі необхідності: лікування та реабілітація);

– управління домашнім бюджетом (планування і контроль витрат, економне використання ЗМІ);

– виконання домашніх обов'язків, а також їх розподілу між членами сім'ї (прибирання, миття посуду, приготування їжі, прасування, ремонт тощо);

– отримання послуг для дому та сім'ї (наприклад, пов'язаних з ремонтом, розв'язанням офіційних питань, контактів зі службою охорони здоров'я).

Асистент сім'ї налагодив широку співпрацю з соціальними партнерами у рамках здійснюваного проекту роботи з сім'єю та надання допомоги у подоланнях її проблем. Протягом проведення проекту сім'я була під моніторингом та підтримувалась у процесі змін, посилювалася шляхом передачі повідомлень, що мотивують до подальшої розбудови активних відносин між членами сім'ї. У рамках роботи асистента сім'ї було виконано додаткові завдання, наведені нижче:

- діагностика сімейного оточення;
- мотивація до позитивних змін, стимулювання прагнення, віри у власні сили, підвищення самооцінки, зміцнення навичок прагнення до мети;

- підтримка шляхом консультування та освітня діяльність: оздоровча, гігієнічна, економічна, опікунсько-виховна, кулінарна і т. д.;
- подолання негативних стереотипів, що функціонують у сім'ї щодо способу життя, сімейних відносин, ставлення до професійної діяльності і т. д.;
- пропаганда позитивних моделей соціальних, сімейних відносин;
- допомога в організації дозвілля, що сприяє зміцненню сім'ї;
- інші заходи підтримки правильного функціонування сім'ї.

Сім'я, над якою, зокрема, здійснювався проект – це група у складі чотирьох осіб: мати, батько та двоє дітей. Батьку сімейства, Андрію, призначено допомогу по інвалідності соціальним забезпеченням, а мати Тереза працювала на підприємстві для інвалідів. Старша дочка Аня була дошкільного віку, а молодша Анета – немовлям. У ході роботи з сім'єю, пані Тереза завагітніла, що рішуче заперечувала. Довгі розмови спонукали її відвідати гінеколога. Вагітність зберегла, але народила дитину, яка померла через передчасні пологи. Робота асистента сім'ї була дуже важкою, зважаючи на розумову відсталість обох батьків. У результаті проведених заходів дітей з цієї сім'ї вдалося охопити програмою медичної діагностики. Асистент сім'ї брав участь у кожному відвідуванні лікаря у Лодзі, Кракові, Прокоцїмі. Як з'ясувалося, у дочки Анни було виявлено захворювання серця і щитоподібної залози, а дочка Анета мала неврологічні захворювання. Зі старшою дочкою проводилися тренування навичок їзди на велосипеді, обслуговування простих побутових приладів та розфарбовування зображень.

У сім'ї очевидно була проблема типової безпорадності в опікунсько-виховних справах, викликана інвалідністю та культурною убогістю батьків. Відносини між членами родини були доволі правильними, але у них не було правильних еталонів, соціально прийнятих відносин, виникали великі

виховні помилки. Неодноразово спостерігалася відсутність бажання співпраці з фахівцями, що вимагала вмілого переконання сім'ї скористатися пропонованою допомогою.

В оцінці обсягу вжитих програмних заходів із сім'єю, а передовсім, змін, що в ній відбуваються, робота асистента сім'ї виявилась надзвичайно бажаною й ефективною, однак вимагає збільшення державних коштів на ці цілі.

У 2010 – 2012 рр. Муніципальний центр соціальної допомоги в Пьотркуві Трибунальському реалізував проект «Пізнаю себе – розумію інших. Соціальна та професійна інтеграція мешканців муніципалітету Пьотрков Трибунальський» у спільному фінансуванні з Європейським соціальним фондом в рамках Операційної програми «Людський капітал» 2007 – 2013.

Цей проект був спрямований на сім'ї, що стикаються з проблемами бідності, труднощами у доведенні, опікунсько-виховними труднощами, алкоголізмом чи насильством.

Основною метою проекту є соціальна інтеграція та протидія соціальній ізоляції мешканців муніципалітету Пьотрков Трибунальський через створення широкої системи підтримки сім'ї. У рамках проектних заходів були проведені серед іншого семінари психологічної та педагогічної підтримки, правове і професійне консультування, професійні курси. Проведено навчання виховної компетентності, семінари творчого використання вільного часу. В рамках цього проекту кілька асистентів сім'ї отримали роботу. Їхнім завданням було підвищення рівня ефективності сім'ї в опікунсько-виховних справах та підготовка учасників до доведення.

Проект передбачав також реалізацію заходів оточення, спрямованих на підвищення знань і вразливості місцевої спільноти на тему соціальної ізоляції. У рамках цього проекту організовувалися сімейні пікніки,

інтеграційні заходи, соціальні дискусії, а також у період канікул різні заняття для дітей у рамках чинних місцевих світлиць, в період церковних свят: вертепи, ігри, колядування, поклоніння Гробу Господньому.

У контексті аналізованої проблеми важливо виокремити діяльність ораторії св. Антонія у Пьотркуві Трибунальському. На початку було багато труднощів через відсутність коштів та досвіду організації такої інституції. Труднощі також виникали через те, що світлиця не призначалася до великої кількості дітей та такого роду діяльності. Слід було пристосувати кухню, спеціальні приміщення, санвузли. Також виникала потреба у навчальних приміщеннях. Виявилося, що разом зі старшими дітьми до ораторії почали приходити і їхні молодші брати та сестри, що спричинило необхідність підготовки дошкільного відділення. Для монастиря, де розміщувалися такі приміщення, це було випробуванням, адже в цей час він займався ремонтами церковних і монастирських об'єктів. А ще необхідно було виконати ремонти інтер'єру, на які було складно зібрати кошти. Значний вплив на функціонування ораторії мали і мають волонтери й аніматори. Кожен з них вносить у життя ораторії те, що може і вміє робити найкраще. Зокрема: студент-медик проводить дітям урок корекційної педагогіки в приміщенні ораторії, інший студент академії фізичного виховання забирає громаду ораторії на матчі з гандболу, які для дітей є великим досвідом.

Кожного дня в ораторії хтось відповідальний за виконання домашніх робіт, а потім охоче грає з дітьми в розвивальні ігри або виходить на прогулянки. Волонтери та аніматори набувають практичного досвіду, беручи участь передовсім у спільних зустрічах духовної формації, які дозволяють глибоко зрозуміти виконувану місію. Ораторія приваблює багатьох студентів університету Яна Кохановського, тут вони проходять педагогічні практики, а після їх завершення, у міру своїх можливостей, повертаються до ораторії, бо цінують атмосферу цього місця. Очевидним є

їхнє бажання і далі тут працювати; цей рух поширюється також на вихователів. Контакт у світлиці не обмежується лише відносинами вихователь – вихованець. Організуються екскурсії, діти не лише проводять час разом з вихователями, але й знайомляться, говорять про свої мрії, беруть участь у багатьох конкурсах. Вчатьса взаємоповаги і любові, якої немає у рідній домівці.

Коли о. Граціан створював ораторію св. Антонія, він не очікував, що вона так швидко збере стільки вихованців. Це було доказом того, що такі світлиці дуже потрібні. Вони – це свого роду притулок для тих, котрі не мають доброї підтримки вдома. Очевидним є те, що вони допомагають дітям і молоді піднятися з дна, звільнитися від патологій, набутих у родині. Самі вихованці стверджують, що ораторія є для них другою домівкою, де їх завжди чекає гаряча їжа, цікава гра, спів, і, насамперед, молитва, яка дає спокій та надію.

При цій інституції було створено товариство під назвою Помічники ораторії св. Антонія в Пьотркуві Трибунальському. Це товариство є добровільним, самоврядним об'єднанням, що діє на підставі закону від 7 квітня 1989 року – Закон про громадські об'єднання («Законодавчий Вісник» № 20 п. 104 з поправками) та закону від 24 квітня 2003 р. Товариство має правовий статус і необмежений термін дії. Діяльність Товариства проводиться на території, наданій монастирем отців-бернардинів у Пьотркуві Трибунальському. Основними цілями товариства є:

- соціальна допомога, в тому числі сім'ям та особам, які перебувають у важкій життєвій ситуації, а також вирівнювання можливостей цих сімей та осіб;
- благодійна діяльність;
- підтримання національних традицій, культивування польськості, розвиток національної, громадянської та культурної самосвідомості;
- діяльність у сфері охорони та зміцнення здоров'я;

- діяльність у сфері науки, освіти та виховання;
- діяльність у галузі краєзнавства та відпочинку дітей і підлітків;
- діяльність у сфері культури, мистецтва, збереження культурної спадщини і традицій;
- популяризація фізичної культури і спорту;
- протидія суспільним патологіям;
- розвиток контактів та співробітництва між громадами;
- організація волонтерської діяльності.

Заняття в ораторії св. Антонія проводяться з понеділка до п'ятниці. У цей час діти також отримують безкоштовне харчування. Установа піклується про групу, що складається з понад 150 молодих людей. Тут функціонують різні вікові групи: близько 25 дітей віком від 4 до 7 років, діти початкової школи та група молодших школярів. Всіляка робота, пов'язана з веденням ораторії, виконується волонтерами, студентами філії університету Яна Кохановського в Пьотркуві Трибунальському, педагогами пьотркувських шкіл та працюючої молоді. Кількість волонтерів, які працюють у цій організації, з якими взаємодіє опікун від імені монастиря отців-бернардинів, тобто духовний наставник цього ораторіуму, постійно зростає.

Завданням ораторії св. Антонія є піклування про бідних дітей, а також їх підготовка до праці та суспільного життя. Це означає насамперед формування волі до життя і праці над собою. Все це поєднується з набуттям необхідного досвіду, отримання моральних і особистісних компетенцій.

Ще одна ораторія святого Антонія у районі Старого Міста Пьотркува Трибунальського.

Ораторія на вулиці Словацького у Пьотркуві Трибунальському є найстарішою і єдиною у своєму роді опікунською установою для дітей і молоді у місті. З огляду на своє розташування на пьотркувській Старувці (Старому Місті) – головними учасниками діяльності ораторії є діти і

молодь з найближчої околиці. Зазвичай вважається, що Старувка є найбіднішим районом міста, тут можна знайти найбільшу кількість корінних мешканців Пьотркува Трибунальського, котрих спіткала бідність, що досить часто переноситься на наступні покоління. Під опікою ораторії перебувають близько 150 дітей і підлітків, але щодня – з понеділка до п'ятниці з'являється в установі набагато більше осіб, оскільки вона відчинена для всіх. Як правило, ораторія для найменших відкрита до 19.00, а для старших – до 20.00. Однак найстарші підопічні можуть залишатися трохи довше. З дітьми працюють вихователі та волонтери. Більшість підопічних мають низку проблем, найчастіше це клопоти, пов'язані з відсутністю контакту з батьками підопічних. Через зайнятість батьків, оскільки працюють по кілька змін, щоб мати можливість прогодувати сім'ю, переважна більшість дітей страждають від узалежнень. У цих сім'ях про дитину часто забувають або трактують її як об'єкт насилля. Буває і так, що діти не говорять нічого про існування своїх батьків. Вихователі займаються підопічними і знають всі їхні побутові проблеми. На жаль, дуже часто не можуть допомогти у такий спосіб, щоб дитина відчула себе краще. Статут ораторії визначає учасників як дітей і підлітків, однак практика показує, що для осіб, які відвідують установу нема визначених вікових рамок. Нижня межа – шість років – буває зниженою, оскільки підопічний приводить своїх ще молодших братів чи сестер, котрих ні з ким залишити вдома. Верхня вікова межа є також рухомою. Багато осіб, що вже давно досягли повноліття, охоче повертаються до ораторії як до власної домівки. Підопічні можуть приводити з собою ровесників, друзів, колег, з якими добре себе почувають, і з якими хочуть веселитися й святкувати. Тут забезпечені умови для гри в настільний теніс, більярд тощо Ораторія також надає комп'ютерну кімнату з доступом до Інтернету, театральний зал і невелику бібліотеку.

Основну свою функцію ораторія вбачає у запобіганні соціальній нерівності дітей з малозабезпечених родин, що у статуті товариства зазначено під гаслом «запобіжна педагогічна система». Цей метод застосовував й захисник бідних Іван Боско, він вважав, що так у дітях можна зміцнювати і розвивати те добре, що у них закладене. Таким чином, виховання дітей і опіка над ними через відсутність належної батьківської турботи доповнюється сімейною атмосферою ораторії. Район Старе Місто має погану репутацію серед мешканців міста, тут постійно, виникають проблеми з вихованням підростаючого покоління. Ораторія, пропонуючи освітні, виховні та опікунські програми для дітей і молоді, створює нові умови для запобігання дитячої злочинності у цьому районі.

Здебільшого вихователі ораторії святого Антонія мають вищу освіту, але не всі є педагогами чи соціальними працівниками. Вони поєднують власну роботу в різних установах з волонтерською діяльністю на користь дітей, що походять з родин, які потребують підтримки. Більшість обов'язків працівників, волонтерів та аніматорів зосереджені у сфері соціальної роботи. Важливо те, що їхня діяльність ґрунтується насамперед на принципі запобігання, а також поліпшення соціального середовища, важливість чого підкреслювалась ще Олександром Камінським – співтворцем польської соціальної педагогіки. Тому їх соціальна робота розглядається як виховна місія і є основою для прийняття рішень виховного характеру.

Основна мета ораторії – проведення опікунсько-виховної діяльності у середовищі дітей та підлітків, що буде вимагати і відповідних методів групової роботи. Слід розглядати підлеглих як групу нужденних, оскільки вони походять із середовищ безробітних, алкоголіків, наркоманів чи з сімей з дуже низьким економічним та культурним статусом. Робота з групою є своєрідним методом соціальної роботи, про ефективність якої свідчить те, що через цілеспрямований груповий досвід можна допомогти особам досягти поліпшення їх соціального функціонування і краще справлятися з

індивідуальними, груповими або соціальними проблемами. Саме у цьому контексті цей метод використовується в роботі з дітьми в ораторії.

Проаналізуємо профілактичну програму ораторії.

Профілактична програма місцевої світлиці ораторії св. Антонія в Пьотркуві Трибунальському

I. Назва програми:

«Витягнемо дітей з підвороття»

II. Правові основи створення і реалізації програми діяльності ораторії в місцевому середовищі

6) Конституція Республіки Польща від 2 квітня 1997 р.

7) Конкордат між Апостольським Престолом та Польською Республікою, підписаний у Варшаві 28 липня 1193 р.

8) Закон про соціальну допомогу від 12 березня 2004 р.

9) Закон про попередження насильства в сім'ї від 25 липня 2005 р.

10) Закон від 26 жовтня 1982 р. про виховання тверезості та протидії алкоголізму

11) Закон від 29 липня 2005 р. про протидію наркоманії

12) Закон від 24 квітня 2003 р. Про діяльність, спрямовану на суспільну користь та волонтерську працю

13) Закон від 17 травня 1989 р. про відносини держави та римо-католицької церкви

14) Постанова міністра національної освіти і спорту від 31 січня 2003 р. щодо форм виховної і профілактичної діяльності серед дітей та молоді, що перебувають під загрозою uzалежнень

15) Стратегія розв'язання соціальних проблем в муніципалітеті Пьотркув Трибунальський

16) Регламент роботи ораторії св. Антонія – місцевої світлиці

17) Результати наукових досліджень – науково-дослідної програми під назвою «Посилити шанс та ослабити поширення бідності серед міських жителів Лодзького воєводства. «ЗЛІТ» фінансується спільно з Європейським Союзом з коштів Європейського громадського фонду в межах області 7.2.1 – професійна і соціальна активізація людей, схильних до соціальної ізоляції.

III. Теоретичні передумови програми

Основною метою програми є відбудова, пошук та захист соціальної суб'єктивності дітей з сімей, що страждають від злиднів з огляду на фундаментальну цінність, якою є їх особиста гідність. Завданням програми є розв'язання нагальної соціальної проблеми бідності, голоду та соціальної ізоляції дітей. Реалізація поставлених цілей досягатиметься через повагу до прав дитини як особистості та соціальну справедливість. Ці цінності становлять мотивацію та право на діяльність у рамках цієї програми. Вона базується на дослідженнях у сфері регіональної та місцевої соціальної політики, пов'язаної зі спробою визначення ефективного подолання соціальних проблем у місцевих громадах, особливо щодо фіксованої бідності, при якій використання стандартних інструментів, що виникають з правових основ системи соціальної допомоги, найчастіше є неефективним. Найефективнішим способом ліквідації бідності та соціальної ізоляції дітей виступає протидія міжпоколінній передачі. Тому необхідно доносити до місцевих та регіональних органів державної влади, працівників соціальних служб, волонтерів і простих громадян науково обґрунтовані знання про межі та механізми розповсюдження бідності як у життєвому циклі індивіда, так і в міжпоколінному.

Особлива загроза продовження бідності виникає у сформованих в містах вогнищах, так званих анклавів бідності, в яких в основному проживають довготривало ізольовані. Інтеграція цих та нових груп у ринок

праці є проблематичною, хоча існують дані, що вказують на економічне зростання. Діти, що виховуються в таких умовах, стають узалежненими від соціальної допомоги, якщо вчасно не здійснити втручання, відповідно до місцевих потреб. Проект «ЗЛІТ» дозволив отримати такі знання, які допоможуть дітям шляхом оптимізації діяльності соціальних та церковних закладів, що функціонують у середовищах поширення бідності. Отримані знання мають характер поточної оцінки Воєводської Стратегії у сфері соціальної політики на 2007 – 2020 рр. та служитимуть її вдосконаленню. Результати проекту також сприятимуть зростанню суспільної свідомості жителів воєводства в справах бідності та соціальної ізоляції, особливо хронічної, що передається з покоління до покоління.

Загальною метою наукового проекту є підтримка процесу соціальної інтеграції в Лодзькому регіоні, відповідно до стратегічної цілі, окресленої у спробі реалізації активної соціальної політики. У результаті досліджень визначені також наступні конкретні цілі проекту, до яких належить: діагностика загрози відновлення бідності та соціальної ізоляції у містах 50+, з особливим урахуванням довготривало безробітних сімей, які проживають у анклавів бідності; мобілізація громадської думки для протидії спадкуванню бідності та соціальної ізоляції. Протидія негативним явищам, таким як соціальне відчуження й спадкування бідності вважається діяльністю, що зміцнює соціальну згуртованість у рамках цілей, визначених Лісабонською стратегією. Таким чином, свою головну стратегічну мету в сфері соціальної допомоги програма окреслює як обмеження сфери бідності та запобігання соціальній ізоляції дітей.

У ході наукового проекту автор виконувала роль місцевого координатора досліджень, що представив проект «ЗЛІТ» на території Белхатова, Пьотркува Трибунальського, Радомська, тобто міст 50+ на території Лодзького воєводства.

Діти у Польщі, стають все більш дефіцитним ресурсом. Причини такого стану справ є досить різноманітними:

- демографічні – відкладення зачаття і зниження народжуваності;
- економічні – низькі доходи, турбота про зайнятість;
- культурні – поширення індивідуалізму і гедоністичного підходу.

Одночасно виявлено, що в досліджуваних середовищах існують перешкоди для діяльності у такому напрямі, щоб кожна дитина була забезпечена суспільством умовами життя і розвитку відповідними до її потреб та здібностей. Необхідним для цього є фактичне визнання того, що діти є спільним благом та соціальною інвестицією, а не тягарем для державного та місцевих бюджетів. Сім'я – це основне середовище, що повинно гарантувати дитині безпеку. Вона свідомо та несвідомо впливає на особистість дитини, передаючи їй свою систему цінностей, традиції, спрямовує її активність та поведінку на все життя, є найстабільнішим орієнтиром у досвіді дитини. Тому якщо у функціонуванні сім'ї з'являються дисфункції, виявлені у досліджуваному середовищі, установи, соціальні служби, церкви, товариства та фонди зобов'язані підтримувати сім'ї, здійснювати певну діяльність у їх інтересах. У цій роботі важливою є координація діяльності усіх установ, зобов'язаних підтримувати сім'ї.

Проблеми, що виникають у сім'ї, часто є складними і вимагають міждисциплінарних рішень. Алкогольна хвороба або пияцтво батьків, насильство в сім'ї, нездатність виконувати опікунсько-виховні функції – це основні проблеми, що дезорганізують життя сімей, які часто супроводжуються також проблемами бідності, довготривалого безробіття чи загрозою виселення. Тому дисфункціональні сім'ї потребують постійної допомоги від соціальних працівників, шкільних педагогів, працівників медичних клінік, поліції, судових кураторів та представників церков, які мають контакт з сім'єю та відчули зміни у виконанні праці на благо сім'ї на основі професійно визначеного плану дій.

Важливо, щоб роботу представників соціальних служб із сім'єю підтримувало оточення, у тому числі душпастирське, яке, організовуючи різні форми підтримки на користь багатопроблемної сім'ї, послідовно реалізує принцип основної захисної і виховної ролі, що полягає у підтримці особистісного та духовного розвитку дитини.

I. Головна мета програми:

Розробка місцевої послідовної системи опіки над дітьми з середовищ, зубожілих матеріально, культурно і духовно.

II. Конкретні цілі програми:

- забезпечення основних побутових потреб дитини з матеріально-бідної сім'ї;
- підвищення мотивації до навчання, зростання освітніх потреб, пробудження амбіцій та натхнення;
- запобігання виникненню кризових ситуацій, що вимагають втручання та усунення уже наявних;
- запобігання залежності від психоактивних речовин;
- вирівнювання відмінностей у доступі до культури дітей та молоді з бідних сімей з небезпекою патології, підготовка дітей до активної участі у культурному і духовному житті, сприяння освітньо-культурним та духовним потребам дітей з середовищ, що перебувають під загрозою соціальної патології;
- протидія насильству і агресії через пропаганду альтернативних форм проведення вільного часу, формування потреби гідного життя;
- розвиток зацікавлень різними напрямками культури, в тому числі розуміння приналежності до християнської культури;
- опіка над обдарованими дітьми з неблагополучних сімей;
- міждисциплінарна підтримка дітей з неблагополучних сімей;
- запобігання соціальній дезадаптації дітей з бідних сімей.

III. Адресати програми:

5. діти, що живуть в анклавів бідності;
6. сім'ї, що виховують дітей, але перебувають під загрозою бідності та зіткнулися з труднощами у виконанні опікунсько-виховних функцій.

IV. Партнери проекту

На території міста в розбудову та розвиток програми «Витягнемо дітей з підвороття» включені:

- Римо-католицькі парафії: св. Яцка і св. Дороти в Пьотркуві Трибунальському, св. Апостола Якова в Пьотркуві Трибунальському, св. Альберта Хмельовського в Пьотркуві Трибунальському;
- Муніципальний центр соціальної допомоги в Пьотркуві Трибунальському;
- Основні школи: № 5, 8, 10, 11 у Пьотркуві Трибунальському;
- Психолого-педагогічна консультація;
- Районна коменда поліції;
- Муніципальна комісія з проблем залежності від алкоголізму;
- Судові куратори;
- Неурядові організації;
- Заклади соціальної опіки;
- Районне бюро працевлаштування.

V. Завдання для реалізації

Координування та організація діяльності в рамках програми, ініціювання нових рішень, що належать ораторії св. Антонія, а також Муніципальному центрові культури в Пьотркуві Трибунальському. Програма має відкритий характер і оновлюється у міру потреби.

**Забезпечення основних побутових
потреб дитини**

- забезпечення всіх підопічних ораторії св. Антонія дохарчовуванням у формі обіду та підвечірку, тобто маленьких дітей та учнів початкової школи у школах № 5, № 8, № 10, № 11, а також у їх материнських школах;
- дофінансовування витрат, пов'язаних з дохарчовуванням дітей у школах;
- моніторинг стану здоров'я дітей з неблагополучних сімей, контролювання щеплень та візитів до сімейної і стоматологічної клініки;
- надання дітям, постраждалим від насильства в сім'ї, місця в ораторії;
- забезпечення дохарчовуванням в рамках державної програми «Державна допомога в сфері дохарчовування» всіх дітей з ораторії, а також осіб пенсійного віку з цих середовищ;
- надання матеріальної та фактичної допомоги бідним дітям;
- допомога у забезпеченні дітей необхідними медикаментами, ортопедичним обладнанням і допоміжними засобами.

**Запобігання виникненню кризових
ситуацій, що потребують втручання та
усунення вже наявних**

8. систематична співпраця з волонтерами ораторії св. Антонія у сфері моніторингу сімей, охоплених кризою;
9. організація спеціалізованої психологічної, терапевтичної та правової підтримки на благо дитини, що перебуває під загрозою кризи;

10.організація нарад, семінарів, конференцій та інформаційних зустрічей, спрямованих на вдосконалення системи взаємодії установ і організацій, що беруть участь у реалізації програми з підготовки семінару з метою визначення меж бідності серед дітей та вжиття заходів: соціальними працівниками, шкільними педагогами, керівниками шкіл, судовими кураторами, медичним персоналом у сімейних клініках, працівниками психолого-професійної консультації, поліцейськими, священиками, працівниками місцевих світлиць, громадськими організаціями;

11.здійснення характеристики установ, організацій, заходів, проєктів, що існують та реалізуються у місті, результатом яких може бути послаблення наслідків бідності серед дітей, розширення їх можливостей для розвитку;

12.організація семінару для всіх суб'єктів, що беруть участь у реалізації програми під назвою «Витягнемо дітей з підвороття» з метою представлення результатів діяльності у місті, даних, отриманих від організації, у тому числі у сфері дохарчовування дітей, способів реалізації програм дохарчовування дітей, кількість бенефіціарів сімейних та інших пільг;

13.зустріч з членами рад, а також представниками політичних партій, депутатами сейму Республіки Польща;

Запобігання	залежності	від
психоактивних речовин		

5) профілактика через навчання та раннє втручання у кризові ситуації;

6) інтеграційна діяльність, що здійснюється у рамках програми, а також прийнята до реалізації в рамках «Муніципальної програми профілактики та вирішення алкогольних проблем і протидії наркоманії на

2014 рік» та «Муніципальної програми запобігання насильству та захисту жертв насильства на 2013 – 2015 роки».

Вирівнювання відмінностей у доступі до культури дітей та молоді з бідних сімей, що перебувають під загрозою патології

7) проведення в рамках акції «Витягнемо дітей з підвороття» безкоштовних занять для дітей у віці 7 – 13 років в художніх світлицях, таких як: «Казка» при ZSP № 3, вул. Бронєвського 16; «Пригода» при ZSG № 1, вул. Висока 32/38; «Вінні-Пух» при S. P. № 13, вул. Дмовського 11; «Посмішка» при S. P № 12, вул. Белзацька 102/106;

8) заняття проходять з понеділка до п'ятниці з 15.00 до 19.00. Учасники беруть участь у заняттях: театральних, художніх, танцювальних, музичних, літературних, рекреаційно-спортивних та туристично-краєзнавчих екскурсіях, а також у кінопоказах, театральних виставах, психологічних семінарах, з ними проводиться екологічна освіта, відбуваються семінари, їх вчать молитов та співу релігійних пісень. Діти отримують їжу;

9) діяльність художніх світлиць створює відмінні можливості для пізнання і розвитку зацікавлень та здібностей дітей. У цих групах працюють вчителі, педагоги, інструктори, волонтери.

Міждисциплінарна підтримка дітей з неблагополучних сімей

3. інтеграційні заняття групи;
4. зміцнення та сенсibilізація до власних відчуттів, думок, страхів і потреб;
5. поглиблення відповідальності за самого себе;

6. вміння приймати рішення;
7. визначення та вираження власних почуттів і потреб у наполегливий спосіб;
8. набуття почуття власної гідності;
9. прийняття інших через розкриття подібностей та відмінностей;
10. надання елементарних знань про наркотичні речовини та загрози, пов'язані з їх використанням;
11. показання можливості уникнення загроз і способів боротьби з ними;
12. запровадження норм, що сприяють здоровому способу життя;
13. творення атмосфери довіри;
14. обговорення моделей сім'ї.

Запобігання соціальній дезадаптації дітей з бідних сімей
--

9. підвищення безпеки в місцях, особливо схильних до загроз, тобто в школі і вдома;
10. навчання учнів умінню впоратися зі своєю і чужою агресією;
11. зміцнення почуття відповідальності за власне і чуже майно;
12. навчання альтернативних способів урегулювання конфліктів;
13. контроль позитивної і негативної поведінки;
14. підвищення почуття власної гідності і поваги до власної особистості та однолітків;
15. демонстрація підопічним, що інший, не значить гірший;
16. вироблення навичок надання допомоги жертвам насильства;
17. підвищення рівня особистої культури підопічних, повага до дорослих, культура мовлення;
18. навчання правильного проведення вільного часу;

19.усвідомлення загроз, пов'язаних із використанням комп'ютера та Інтернету;

20.пропаганда здорового способу життя;

21.розбудова правильних відносин учитель/педагог/ волонтер – учень/підопічний – батько;

22.інформаційно-профілактична діяльність на благо школи та дітей, що перебувають під загрозою

**Підвищення мотивації до навчання,
зростання освітніх потреб**

заохочення дітей до систематичності і ефективності в навчанні;

дотримання правильно складеного плану дня;

навчання дітей правильно реагувати на поразки;

застосування позитивного заохочення;

чітке визначення принципів та правил співжиття в ораторії;

підвищення мотивації до навчання і діяльності;

підняття рівня відвідуваності в школі;

розвиток здібностей та зацікавлень підопічних;

підготовка підопічних до свідомого вибору життєвого шляху.

I. Способи реалізації програми

Мозковий штурм – прийняття всіх ідей без їх оцінки формує творче мислення, вчить поважати інші подані пропозиції.

Робота в малих групах – забезпечує підвищену безпеку у прийнятті конкретної проблеми.

Міні-лекція – використовується для збагачення достовірними знаннями.

Рольові ігри та сценки – полегшують розуміння інших людей, дають змогу спробувати різні типи поведінки, розвивають здатність розв'язання проблем.

Читання з розумінням біблійних текстів – урухомлює словесне передавання змісту.

Малюнки – звільняють від психічного напруження.

Коло відчуттів – спільне сидіння в колі сприяє уважному слуханню, уможливорює зоровий контакт і дає відчуття приналежності до спільноти.

Ігри та рухова активність – усувають напруження, знижують агресію.

Піші прогулянки – служать пізнанню туристичних маршрутів.

Використання настільних ігор та обладнання світлиці.

II. Фінансування програми

Програма фінансувалася з бюджетних коштів муніципалітету міста Пьотркув Трибунальський, Міністерства культури і національної спадщини, Воеводського фонду охорони навколишнього середовища і водного господарства в Лодзі, грантів та інших позабюджетних коштів, одержаних з різних джерел, у тому числі від донорів.

III. Оцінка

Оцінка поставлених цілей програми ораторії «Витягнемо дітей з підворіття» поряд з постійним моніторингом здійснюється у річному циклі. Основою для формулювання оцінки є спостереження за поведінкою дітей, опитування та анкети для вчителів, що викладають у школах, розміщених в анклавах бідності, а також офіційні звіти, аналізи і записи в документації ораторії.

IV. Рекомендація програми «Витягнемо дітей з підворіття» для реалізації в інших парафіях римо-католицької церкви в містах та селах Польщі

Програма «Витягнемо дітей з підвороття» є продовженням заходів, розпочатих у середовищі Пьотркува Трибунальського у 2003 р. Сьогодні вона реалізується в ораторії св. Антонія, яка співпрацює з п'ятьма художніми світлицями для дітей з малозабезпечених сімей, що перебувають під загрозою соціальної патології з різних районів міста і, зокрема, з дітьми, виявленими автором в ході досліджень за програмою «ЗЛІТ» і подальшими власними дослідженнями, що пов'язане з відсутністю достатньої кількості грошових ресурсів для покриття визначеного рівня витрат домашніх господарств. З'ясовано, що соціальна ізоляція є результатом впливу несприятливих умов життя, тобто матеріальної бідності, недостатку соціальної та культурної спадщини. Соціальна ізоляція стала однією з ключових компонентів Лісабонської стратегії, яка передбачає формування конкурентоспроможних економік у світі з одночасним збереженням соціальної згуртованості, якої за відсутності механізмів розвитку бракує в переважній більшості польських міст.

Програма, яка реалізується в ораторії, є доказом участі Церкви у розв'язанні проблеми соціальної бідності дітей. Вона порушує проблематику соціальної християнської та гуманітарної участі з урахуванням різноманітних форм та методів роботи. Корисним для розробки програми було звернення до думки католицької Церкви, яка цікавиться дитиною як повноправною особистістю, підкреслює важливість сім'ї для її життя і виховання. Однак немає жодних сумнівів, що у цій сфері як цілісний підхід, так і просімейний характер будуть показані у запропонованих видах діяльності. Важливою рисою цієї програми є те, що вона вміло використовує ресурси місцевої спільноти, такі як: інституційні, волонтерські, державні, художні, відпочинкові та церковні. Цінністю є те, що у цій програмі можна отримати допомогу ззовні, що слід розцінювати як свого роду діяльність, яка вказує на психічні зміни, що допомагають у подоланні різноманітних бар'єрів. Наступною цінністю є використання

різноманітних методів роботи у цьому середовищі, а їхнє вміння використання залежить від участі волонтерів-професіоналів, які віддають себе цій праці.

Варто звернути увагу на характерну особливість, що відображає вміння налагодження контакту з покаліченими дітьми, тобто вміння спілкуватися через розуміння, співпереживання. Вони служать для розбудови позитивних соціальних взаємодій. Тут необхідно зауважити, що ораторія, незважаючи на те, що в якомусь сенсі замінює державу чи місцеве середовище на їхніх ділянках виховної діяльності, виявляє причини убогості дитини не стільки в неправильно функціонуючих установах, скільки в занепалій, гріховній природі батьків. Метою програми є залучення зацікавлених сторін до допомоги людині, дитині, щоб вона отримала здатність впоратися з проблемою, а не пов'язувала її із залежністю від соціальної допомоги. Через це програма зосереджується на особистості та її ресурсах, знижуючи дисфункційні елементи з метою відновлення віри у краще майбутнє дітей – учасників програми «Витягнемо дітей з підвороття».

Досвід, набутий при реалізації цієї програми, показує, як натхнення християнським вченням філантропія почала поступово переростати в соціальну роботу, яка посиляючись на християнські цінності, схоже, підтверджує правильність дій на користь бідних дітей у всіх середовищах країни.

Програма «Витягнемо дітей з підвороття» є складовим елементом мережі партнерських дій та зв'язків, а також мережі солідарності та може мати важливе значення у боротьбі з бідністю. Вона є прикладом розроблених механізмів підтримки і завдань соціальної роботи на благо бідної дитини – суб'єкта місцевої спільноти. Досвід довів якою важливою є співпраця багатьох громад та їхня ефективність у виявленні і розв'язанні

складних соціальних проблем, а Церква повинна знати про свій внесок та бути прикладом виконання своєї місії у середовищі.

Ораторія св. Антонія – це, безумовно, новаторська спроба роботи в організації місцевої спільноти, з використанням методів, форм і засобів соціальної роботи у середовищі, заснованому на милосерді і любові до ближнього. Програма об'єднала зусилля духовенства, громадських організацій, наукових осередків, мобілізуючи всі соціальні сили до діяльності, заснованої на спільному плані, розробленому на основі результатів комплексних наукових досліджень цієї проблеми. Інноваційний приклад співпраці людей науки, Церкви та місцевого середовища вказує на простір інноваційного рішення соціального питання – бідності дітей і сімей, яка є, безсумнівно, знаменням часу. Через схожість та поглиблення проблем існує велика потреба і можливість поширення розроблених інноваційних рішень. Саме цій меті служить програма «Витягнемо дітей з підворіття», оскільки цей проект, який вписується в ідею соціальної та моральної відповідальності, заснованої на широко зрозумілому діалозі Церкви з її оточенням і реалізації місії, відкриває нові можливості для розвитку з користю для всього оточення. Її значення є незаперечним фактом, що переконує у необхідності реалізації програми під назвою «Витягнемо дітей з підворіття» у всіх спільнотах.

4.4. Використання польського досвіду запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей в освітньо-виховних закладах України

В умовах сьогодення значна кількість українських сімей опинилася за межею бідності. І хоча статистика свідчить про поступове зменшення кількості таких родин, та все ж їхня кількість залишається значною. Крім

цього, велику частку серед цих сімей становлять молоді сім'ї, в яких виховуються діти дошкільного чи молодшого шкільного віку, що провокує у дітей появу особистісних, емоційних, поведінкових проблем. Статистика свідчить, що станом на 2007 р. в Україні налічувалося 590497 малозабезпечених сімей, у 2008 – 459796, 2009 р. до такого типу родин належало 382108 сімей, а вже у 2010 р. їх було 253388 [67, с. 226].

Малозабезпеченість можна характеризувати також у категоріях бідності – абсолютної та відносної.

За відносним критерієм рівень бідності в Україні станом на 2010 р. становив 24,1 %, що на 11,0 % вище, ніж у країнах ЄС. Якщо оцінювати українців за загальноєвропейськими критеріями (17-ти долларам на день або 510-ти долларам на місяць), то бідних у країні нараховується майже 80% (методика ООН). Якщо ж рахувати кількість бідних за специфічною для східної Європи та центральної Азії цифрою – 5 долларів витрат на день, то відсоток нужденних – 4,5 % [52, с. 110].

За даними дев'яти місяців 2015 р., за межею відносної бідності за витратами в Україні перебувало 23,8 % населення.

Одним з основних факторів загострення проблем бідності стало погіршення стану ринку праці, особливо в регіонах з великим скупченням вимушено переміщених осіб. Рівень безробіття за дев'ять місяців 2015 р., визначений за методологією Міжнародної організації праці, становив 9 %. Серед безробітних кожен п'ятий перебуває у стані незайнятості більш як 12 місяців. Найвищий рівень безробіття є традиційно характерним для наймолодших вікових груп: 15 – 24 роки – 21,8 %, 25 – 29 років – 10,8 %.

Ризики бідності зростають зі зменшенням розмірів населених пунктів. При цьому рівень сільської бідності майже вдвічі перевищує такий показник у великих містах (29,7 % порівняно з 17,1 %) [95].

До вразливих верств населення належать насамперед багатодітні сім'ї, неповні сім'ї, інвалідів, пенсіонерів тощо, які за своїм соціально-

демографічним статусом утворюють групу з обмеженими доходами. Для цієї категорії громадян основним джерелом доходів є соціальні виплати. Звертаючи увагу на динамічне зростання розміру соціальних трансфертів (зокрема, пенсій, виплат у випадку безробіття, догляду за дитиною до досягнення нею трирічного віку, нещасного випадку на виробництві тощо), розмір останніх на сьогодні залишає всі ці категорії населення далеко за межею бідності, а подекуди – й злиденності.

Станом на 2011 р. 23 % сімей, всі члени якої працювали, перебували за межею бідності, а якщо працювала лише одна людина – 37 %. Ризик бідності посилювався за наявності дітей. У домогосподарствах без дітей рівень бідності на 12,4 % пунктів менший, ніж у домогосподарствах з дітьми. Так, за наявності однієї дитини за межею бідності перебували 26 % сімей, двох дітей – 39 %, трьох і більше – понад 53,8 % сімей.

У жовтні 2011 р. «Українським демократичним кругом» було проведено опитування, результати якого засвідчили, що кожна десята українська сім'я не має достатньо засобів для придбання продуктів харчування, а 41,6 % населення не мають проблем з купівлею їжі, але мають труднощі з придбанням одягу і взуття. 50,7 % населення України вказали, що життя не стало кращим, а навпаки, впродовж останнього року погіршало [52, с. 111 – 112].

Станом на 2015 р. найбільш вразливою до бідності соціально-демографічною групою є діти до 18 років (рівень бідності – 29,9 %). Рівень бідності у сім'ях з дітьми становить 29,3 %, у багатодітних сім'ях – 50,8 %, у сім'ях, де є діти та непрацюючі дорослі особи, – 36 % [95].

Програмами соціальної підтримки охоплено 58,3 % бідного населення, при цьому лише 41 % коштів соціальних програм (без урахування житлових субсидій) використано на задоволення потреб такого населення. Водночас серед отримувачів усіх видів соціальної підтримки лише 25 % належали до бідного населення.

Відповідно до положень Закону України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» (2000), бідним родинам належить гарантоване забезпечення рівня життя не нижче від прожиткового мінімуму шляхом надання грошової допомоги. Однак, очевидно, що навіть за таких умов забезпечити достатнє матеріальне становище сімей не видається можливим. А це, своєю чергою, актуалізує проблему соціальної нерівності дітей, що походять із таких сімей.

Нерівність – це неоднаковий доступ до ресурсів, які людині необхідні для задоволення її потреб. Соціальна нерівність має політичний та економічний контекст. Політичний – лежить в основі неоднакового доступу громадян до соціальних прав і свобод, а економічний має зв'язок з нерівним розподілом доходів, дискримінацією у здобутті освіти і працевлаштуванні.

В українському суспільстві нерівність має широкий спектр проявів, що стосуються як суспільних груп, так і окремих соціально вразливих категорій населення. Значення також має територіальний чинник. Несприятливими причинами, що викликають появу соціальної нерівності, є також нестабільний родинний статус, низький рівень освіти, відсутність соціальних інституцій.

Як і у Польщі, так і в Україні наявність чи відсутність дітей впливають на появу соціальної нерівності. Так, наприклад, нерівність у житлових умовах виникає за наявності дітей і загострюється у випадку сімей багатодітних, адже такі домогосподарства відчують нестачу життєвого простору. Як і у Польщі, у менш зручному становищі перебувають українські сільські сім'ї.

Україна, як і Республіка Польща, характеризується багаторівневою системою соціального захисту, який охоплює широкий спектр соціальних програм та послуг. Проте далеко не всі потребуючі охоплені такими

послугами. Це зумовлено насамперед економічною нерівністю, територією проживання, приналежністю до певних соціальних чи вікових груп тощо.

Варто відзначити, що українське суспільство не має чіткої соціальної структури. Тому, на думку соціологів, воно охоплює лише дві страти: заможні і бідні. Середній клас у ньому практично відсутній.

Значна кількість наукових джерел декларує освітні інституції як один із чинників формування соціальної нерівності. Адже рівень освіти опосередковано впливає на добробут людини, є чинником виникнення або ж подолання бідності.

Для сучасної людини освіта стає своєрідним «джерелом» матеріальних благ, ще з дитинства формуючи та розвиваючи здатність до праці. Здобута освіта визначає сферу професійної діяльності людини, рівень доходу/заробітної плати, конкурентоспроможність і мобільність на ринку праці та навіть обумовлює вибір місця й місцевості проживання. Мотиваційні чинники до здобуття освіти (у т. ч. освітньої спеціалізації та освітнього рівня) стають більш прагматичними, орієнтованими на зовнішні елементи достатку (можливість отримання більшого доходу, професійно-кар'єрне зростання, набуття кращого та/або престижного соціального статусу, матеріальне забезпечення нащадків, відтворення соціально-культурного капіталу сім'ї) [72, с. 167].

Очевидно, що для подолання освітньої нерівності важливим є підвищення якості освітніх послуг, що дасть змогу не лише вирівняти освітній шанси, але й збільшити доступ до наступних освітніх рівнів дітей із малозабезпечених сімей. У цьому контексті хочемо зазначити, що, з одного боку, намагання запровадити в Україні профільну платну старшу школу не сприятиме забезпеченню доступності дітей із незаможних верств населення до здобуття повної середньої освіти. З іншого, – намагання урядовців залишити стипендії лише для студентів, що походять з сімей, що мають низькі доходи, навпаки, свідчить про намагання забезпечити доступ

громадян до вищої освіти. Очевидно, що цю суперечність необхідно буде намагатися долати, шукаючи, за умови запровадження старшої профільної школи, альтернативні способи здобуття повної загальної середньої освіти українськими школярами – вихідцями з малозабезпечених сімей.

Перспективними напрямками в освітній галузі визнаються гармонізація освіти та ринку праці, соціальної й бюджетної політики, удосконалення управлінських аспектів соціального бюджетування, забезпечення рівних стартових умов на «вході» до освітньої системи тощо, використання потенціалу яких значно підвищить ефективність освітньої політики [72, с. 378].

Не лише освітні, але й інституції соціальної допомоги покликані сприяти подоланню соціальної нерівності громадян, зокрема й дітей із малозабезпечених сімей, надаючи соціальну підтримку, соціальні послуги та здійснюючи соціальну профілактику.

Соціальна підтримка – це вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави, спрямованої на підтримання системи гарантованого державного рівня матеріального забезпечення дітей і молоді та багатодітних сімей з урахуванням їхнього матеріального та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі у суспільному та іншому виробництві.

Основними напрямками соціальної підтримки є:

- підтримка життєвого рівня молоді;
- надання державної допомоги, пільг та інших видів соціальної підтримки малозабезпеченій частині молоді, молодій сім'ї, яка виховує дітей;
- матеріальне забезпечення у разі тимчасової або постійної втрати працездатності, втрати годувальника;
- реалізація заходів дієвої системи соціального забезпечення;

- створення умов для розвитку творчого потенціалу особистості, державної підтримки інтелектуальної еліти та обдарованої молоді;

- захист прав працездатної молоді у сфері праці в умовах різних форм власності [37, с. 55 – 57].

Соціальні послуги (згідно із Законом України «Про соціальні послуги») – це комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя. До складних життєвих обставин законодавець відносить, серед іншого, і малозабезпеченість.

Основними ж засадами надання соціальних послуг є:

- сприяння особам, що перебувають у складних життєвих обставинах, які вони не в змозі подолати за допомогою наявних засобів і можливостей;

- попередження виникнення складних життєвих обставин;

- створення умов для самостійного розв’язання життєвих проблем, що виникають [42].

Система надання соціальних послуг складається з таких секторів:

державного, до якого входять суб’єкти державної власності, що надають соціальні послуги;

комунального, який включає установи і заклади комунальної власності, які надають соціальні послуги та перебувають у підпорядкуванні відповідних органів місцевого самоврядування, наділених повноваженнями створювати такі установи, заклади та управляти ними.

недержавного, до якого належать громадські, благодійні, релігійні організації та фізичні особи, діяльність яких пов’язана з наданням

соціальних послуг; управління недержавним сектором здійснюється у порядку, визначеному законодавством та відповідними статутами.

До державних і комунальних соціальних установ і закладів належать:

- територіальні центри соціального обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних громадян;
- центри соціальних служб для молоді; центри зайнятості;
- центри професійної, медичної та соціальної реабілітації інвалідів;
- притулки для неповнолітніх;
- центри соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх;
- будинки нічного перебування бездомних громадян;
- центри обліку бездомних громадян;
- соціальні готелі;
- центри соціальної адаптації;
- інші заклади.

Основними формами надання соціальних послуг є *матеріальна допомога* та *соціальне обслуговування*. Матеріальна допомога надається особам у складній життєвій ситуації у вигляді грошової або натуральної допомоги: продуктів харчування, засобів санітарії і особистої гігієни, засобів догляду за дітьми, одягу, взуття та інших предметів першої необхідності, палива, а також технічних і допоміжних засобів реабілітації.

Соціальне обслуговування здійснюється:

- за місцем проживання особи (вдома);
- у стаціонарних інтернатних установах та закладах;
- у реабілітаційних установах та закладах;
- в установах та закладах денного перебування;
- в установах та закладах тимчасового або постійного перебування;
- у територіальних центрах надання соціальних послуг;
- в інших закладах соціальної підтримки (догляду) [35].

У подоланні соціальної нерівності важливе значення має й соціальна профілактика, що ґрунтується на виявленні несприятливих психобіологічних умов, психолого-педагогічних чинників, які зумовлюють відхилення у психічному і соціальному розвитку дітей, підлітків, молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я тощо, а також на організації життєдіяльності та дозвілля молоді. До видів і форм соціальної профілактики належать:

- організаційно-педагогічні заходи щодо створення виховного середовища за місцем проживання дітей та молоді (робота консультаційних пунктів з проблем освіти, виховання, організації дозвілля, працевлаштування, вибору професії; діяльність кімнат для школярів і молоді із задоволення культурних, художніх, спортивних, підприємницьких потреб;
- робота психолога з корекції поведінки молоді й стосунків у сім'ї та соціумі;
- реалізація державних, галузевих програм профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі;
- включення різних соціальних інститутів у процес соціалізації молоді, що передбачає подолання міжвідомчих бар'єрів в організації профілактичної роботи;
- організація соціально-педагогічної роботи з дітьми із сімей груп ризику;
- розв'язання проблем зайнятості та працевлаштування неповнолітніх і молодих людей створенням робочих місць для цих категорій в умовах ринкової економіки;
- сприяння установам освіти, спорту, культури в розгортанні ними форм організації дозвілля молоді (Будинки художньої творчості, Центри художнього виховання, об'єднання за інтересами, фольклорні свята,

конкурси обдарованої молоді, художні виставки, творчі об'єднання тощо) [37, с. 52 – 54].

Розглянемо діяльність окремих установ і закладів соціальної допомоги, що функціонують в Україні.

З 1992 р. в Україні функціонують центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, основним завданням яких є забезпечення організації і проведення у відповідних територіальних громадах соціальної роботи із соціально незахищеними категоріями сімей, дітей та молоді, що перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги. Від заснування і до сьогодні кількість центрів невинно зростає. У 1992 р. їх було 46, у 2000 р. – 559, у 2005 р. – 1044. Станом на 2010 р. мережа центрів соціальних служб охоплювала 27 обласних, 484 районних, 170 міських, 40 районних у містах, 581 сільську, 88 селищних, 510 філій районних центрів та 13 посад фахівців із соціальної роботи з сім'ями, дітьми та молоддю [67, с. 226, 239]. Вважаємо, що така цифра свідчить про те, що хоча, згідно зі статистичними даними, кількість малозабезпечених сімей в Україні зменшується, залишається велика кількість тих, які потребують соціальної допомоги.

Соціальна робота у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді здійснюється за такими напрямками:

1. Профілактика соціального сирітства:

- соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей;
- запобігання відмовам від новонароджених сімей;
- реінтеграція дітей із будинків дитини в сімейне оточення;
- соціальна підтримка дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, вихованців інтернатних закладів у ході їх підготовки до самостійного життя.

2. Профілактика бездоглядності і безпритульності, правопорушень та злочинності:

- соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- соціальна підтримка неповнолітніх, які перебувають у місцях позбавлення волі або умовно засуджені;
- соціальний патронаж неповнолітніх, які повернулися з місць позбавлення волі;
- здійснення профілактично-просвітницької роботи серед дітей, молоді та різних категорій сімей;
- комплексна допомога дітям, молоді, різним категоріям сімей при виході з кризової ситуації;
- соціальна робота щодо запобігання насильству в сім'ї та жорстокому поводженню з дітьми.

3. Соціальна підтримка дітей, які живуть із ВІЛ, та молоді, що вживає наркотики:

- соціальна підтримка сімей та дітей, які живуть із ВІЛ;
- впровадження стратегії «зменшення шкоди» серед молоді, яка вживає наркотики ін'єкційним шляхом;
- розширення мережі послуг, дружніх до молоді.

4. Соціальна реабілітація дітей та молоді з функціональними обмеженнями:

- соціально-психологічна, фізична реабілітація дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

5. Соціальна освіта та виховання:

- розвиток волонтерського руху;
- розбудова студентських соціальних служб;
- виробництво та поширення соціальної реклами;
- розробка методичних матеріалів [43; 94].

Як видно із зазначеного переліку, з-поміж іншого центри соціальних служб покликані надати соціальну підтримку сім'ям, які перебувають у складній життєвій ситуації. Проте чітко означеного напрямку діяльності вказаних установ з профілактики та подолання соціальної нерівності немає.

Натомість у рамках діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді створюються інтегровані соціальні служби, зокрема превентивна соціальна служба підтримки сім'ї. Соціальні працівники служби вивчають та оцінюють ситуацію у сім'ях; приймають рішення щодо відповідності сім'ї визначеним критеріям для включення під супровід соціальної служби і укладають з нею угоду про співпрацю; розробляють план соціального супроводу і погоджують його з сім'єю та зацікавленими структурами, здійснюють соціальний супровід.

Мета соціального супроводу – вивести сім'ю з кризи і надати їй можливість досягнути такого стану, коли вона буде здатна самотійно розв'язувати свої проблеми (в т.ч. й матеріальні) і повноцінно піклуватися про дітей. У ході супроводу соціальні працівники покликані оцінювати і контролювати якість опіки та умови перебування дитини в сім'ї. Окрім психологічної допомоги, консультаційних і посередницьких послуг (сприяння адаптації сім'ї в громаді, клопотання щодо розв'язання житлових питань і працевлаштування, оформлення документів для отримання соціальних виплат, субсидій, лікування, навчання тощо) служба допомагає розв'язати питання щодо надання матеріальної допомоги з метою подолання фінансових проблем невідкладного характеру і сприяння економічній незалежності сім'ї [93, с. 113 – 114].

Очевидно, що така форма роботи принаймні частково, але дає змогу долати соціальну нерівність дітей, що походять з малозабезпечених сімей, адже поєднує психологічну, педагогічну, а також фінансову допомогу.

З метою забезпечення соціального обслуговування та соціальної реабілітації сімей та осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах, з 2004 р. в Україні розвивається мережа закладів соціального обслуговування (цілодобові та денні стаціонари), що надають на безоплатній основі соціальну допомогу. На початок 2011 р. в Україні створено 90 закладів соціального обслуговування, з них 83 пройшли реєстрацію в органах державної статистики:

- 21 центр соціально-психологічної допомоги;
- 18 соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;
- 15 соціальних центрів матері та дитини;
- 14 центрів соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями;
- 7 центрів для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді;
- 3 центри ресоціалізації наркозалежної молоді [67, с. 226, 239].

В останні десятиріччя активну роль у реалізації соціальної політики в Україні відіграють неурядові організації. Вони є певним індикатором суспільних проблем, адже їхня поява та напрями діяльності вказують на слабкі місця в системі освіти, молодіжної політики, соціального захисту тощо. У реалізації завдань соціальної політики вагому роль відіграють неурядові організації соціальної спрямованості.

Серед них виділяються організації, які пріоритетною метою діяльності вважають соціальну підтримку та допомогу різним категоріям дітей. До них, зокрема, належать представництва міжнародних організацій (Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Християнський дитячий фонд, міжнародна благодійна організація «Надія і житло для дітей», міжнародна благодійна організація «Кожній дитині», благодійна організація «Приятелі дітей», Чернівецький обласний благодійний фонд «Діти Буковини», громадська

організація «Дитинство» (м. Харків), Кіровоградська обласна організація «За майбутнє дітей України» тощо.

В Україні функціонують також організації, створені на підтримку сім'ї. Це, зокрема: обласна громадська організація «Школа мам» (м. Рівне), Хмельницький обласний благодійний фонд «Сім'я і дитина», громадська організація «Екологія сім'ї» (м. Київ), Полтавське міське товариство самотніх матерів «Мальва» тощо.

Певний внесок у розв'язання проблеми соціальної нерівності вносять і громадські організації та благодійні фонди, створені під патронатом Церкви (Асоціація християнської молоді, Українська молодь – Христові», Молодіжна християнська організація «Родина», благодійна організація «Мальтійська служба допомоги», Міжнародний благодійний фонд «Карітас» тощо.

Неурядові організації в Україні переважно працюють за такими напрямками:

- соціальний супровід дітей та молоді, що перебувають у складних життєвих ситуаціях; гуманітарна допомога;
- організація профілактичної роботи щодо попередження та локалізації негативних явищ у молодіжному середовищі;
- реалізація соціальних програм у партнерстві з державними організаціями;
- гурткова і культурно-масова робота з дітьми та молоддю;
- оздоровлення дітей та учнівської молоді в канікулярний період;
- підтримка дитячих та молодіжних ініціатив;
- залучення громадськості до розв'язання проблем дітей та молоді з використанням різних інформаційно-рекламних технологій [93, с. 126 – 128].

Практика свідчить, що, на відміну від державних соціальних служб, неурядові організації активно співпрацюють із загальноосвітніми закладами та позашкільними установами.

Проте сьогодні окремі верстви населення залишаються позбавленими соціальної захищеності. Основні причини нерівного доступу науковці поділяють на такі групи:

- економічні (зумовлені обмеженістю державних коштів, які можуть бути спрямовані на надання допомоги всім, хто її потребує);

- правові (недосконалість законодавства в частині умов та правил надання допомоги, внаслідок чого частина населення, потребуючи допомоги, не має формально права на неї);

- інституційні (пов'язані з недоліками в роботі служб, що мають виявляти осіб, які потребують допомоги, інформувати населення про права та можливості щодо отримання певних видів допомоги чи послуг, надавати такі послуги та допомогу у повному обсязі та відповідної якості тощо);

особистісні (належність до певних соціальних груп населення: люди з інвалідністю, люди літнього віку, особи із сімей у складних життєвих обставинах, трудові мігранти, окремі національні меншини, бездомні громадяни, особи, які мають суспільно небезпечні хвороби тощо) [72, с. 88].

Досвід Республіки Польща свідчить про те, що для подолання проблеми соціальної нерівності учнів, які походять із малозабезпечених сімей, конче необхідною є співпраця школи, муніципальних, неурядових та релігійних організацій. Для України, на жаль, така співпраця не характерна. Кожна з установ соціального захисту працює ізольовано, і в умовах складного економічного становища країни не може повною мірою забезпечувати підтримку малозабезпечених категорій населення.

Чинна система соціальної допомоги і соціальної підтримки сімей з дітьми в Україні демонструє різноманітні підходи і форми матеріальної та

соціальної допомоги, що переважно базується на категорійному підході – обов'язковість державних програм підтримки окремих категорій сімей або дітей [67, с. 228]. Відповідно, значна кількість сімей залишається за межами таких програм підтримки.

Ще одним важливим аспектом роботи вітчизняних соціальних служб є зосередженість в основному на особі, яка перебуває у складних життєвих умовах. Проте коли говоримо про складне матеріальне становище сім'ї, співузалежненими стають усі її члени. А тому варто зосереджуватися саме на сім'ї як об'єкті соціальної підтримки. При цьому важливо, аби кожна з сімей перебувала під патронатом соціального працівника.

Надзвичайно важливою вважаємо діяльність Церкви у питаннях профілактики соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей. Християнські цінності декларують рівність людей, толерують допомогу багатих тим, хто належить до категорії бідних. При цьому діти й молодь з малозабезпечених сімей могли б включатися у діяльність церковних організацій, тим самим реалізуючи власний потенціал.

Пріоритетним напрямом роботи освітньо-виховних інституцій вважаємо також опікування обдарованими дітьми із малозабезпечених сімей. Обдаровані люди – це інтелектуальний потенціал нації. Розвиток обдарованості й талантів має стати для суспільства важливим завданням. Проте діти, що походять із незаможних сімей, часто не мають доступу до музичних, художніх, спортивних тощо шкіл, адже навчання у них передбачає плату. Необхідно також витратити кошти на обладнання й витратні матеріали, чого батьки не можуть собі дозволити. Гуртки, секції, школи художньої творчості, створювані при Церкві чи установах соціального захисту, могли б заповнити цю прогалину і забезпечити усім дітям повноцінний розвиток.

Крім цього, перспективними способами нівелювання явища маргіналізації в умовах освітніх закладів є:

1. Охоплення дошкільною опікою дітей з родин, що перебувають у ситуації загрози маргіналізації, що могло б принести користь:

- а) вчасне розпізнавання і коригування дефіцитів;
- б) корекція інтелектуального та фізичного розвитку;
- в) розвиток суспільних умінь;
- г) забезпечення діагностування стану здоров'я;
- д) усунення явища недоїдання;
- е) кращий освітній старт.

2. Організація життя публічної школи в такий спосіб, щоб у ньому могли брати участь усі учні, незалежно від матеріального статусу родини. Учні, які не мають підручників, зошитів, приладів, не можуть брати таку ж участь у заняттях, як учні із забезпечених родин. Відтак шкільне виключення може спричиняти ексклюзиву дітей в інших сферах життя. Школярі, що з причин бідності, усунуті від участі в екскурсіях та шкільних імпрезах, починають віддалятися від класу і шукати місця в інших групах.

3. Зміст шкільної освіти має враховувати види виключення особи (економічні, політичні, культурні, соціальні тощо). Так, задля запобігання економічній нерівності важливими видаються компетенції, необхідні для здобування засобів життєдіяльності, а також виховання таких рис, як працьовитість, амбіційність, чесність тощо. Для того, щоб бути готовою до участі в політичному житті, здійснювати громадські ініціативи, особа має орієнтуватися у навколишньому середовищі. Завдяки інституалізаційній системі освіти учень може здобути знання і вміння, які стосуються функціонування суспільства, виховати риси характеру, необхідні для життя у громадянському суспільстві, що дасть змогу попередити політичну нерівність. Задля усунення культурної ексклюзивності засобами освіти формується споживач культури, обізнаний з її найкращими світовими взірцями. Соціальне виключення засобами освіти долається формуванням в учнів суспільних компетенцій, а також таких рис, як вміння

налагоджувати знайомства, товариськість, взаємодопомога і взаємовиручка тощо.

4. Забезпечення дітям контактів з ровесниками з інших середовищ. Вплив ровесників є дуже важливим чинником, що формує життєві погляди молоді.

5. Організація дій, в яких молодь може добитися успіху, незалежно від інтелектуального розвитку та виховних досягнень.

6. Збільшення бюджетів шкіл, особливо сільських та тих, що функціонують у складних середовищах на:

а) працевлаштування психологів, терапевтів, тренерів, інструкторів, інших спеціалістів;

б) інтеграційні заняття, участь в культурних акціях, обладнання спортивних залів;

в) замовлення експериментальних досліджень та практичних занять науковцями;

г) охорону здоров'я учнів;

д) матеріальну допомогу (стипендію) на розвиток учнів;

е) реалізацію виховних, психологічних, профілактичних програм для родин, яким загрожує маргіналізація;

є) систему харчування для дітей, що походять із незабезпечених сімей;

ж) організацію атракційних форм проведення вільного часу;

з) розвиток здібностей учнів.

7. Утворення загальнодоступної бази добрих та справедливих ідей на протидію маргіналізації.

8. Підвищення якості праці шкіл та освітніх установ, які повинні свідомо реалізувати такі цілі, як забезпечення розвитку учнів, зміцнення почуття самовартості, мотивування, розвиток суспільної та громадянської

активності. З учнями, що входять до групи ризику, вихователі повинні реалізувати такі завдання:

- а) залучати до дій;
- б) створювати ситуації успіху;
- в) працювати з родиною учнів;
- г) поважати кожного учня та приділяти йому час;
- д) дбати про індивідуальний контакт з кожним учнем.

9. Підготовка вчителів, педагогів і психологів до праці в умовах суспільної стратифікації у масових школах та виховних інституціях.

На останньому пункті зупинимося детальніше, адже, вважаємо, ця проблема є актуальною як для України, так і для Польщі.

З одного боку, суспільні зміни настільки стрімкі, що це неминуче впливає на підготовку педагогічних кадрів, адже ускладнює прогнозування тих вимог, які ставитимуться перед педагогом через кілька років. Проте, з іншого, очевидно, що питання суспільної стратифікації й надалі залишатимуться на порядку денному педагогічної теорії та практики. З огляду на це вважаємо за доцільне переглянути зміст підготовки сучасного педагога і внести в нього певні корективи. Мова насамперед йде про оновлення змісту дисциплін соціально-гуманітарного та професійно-практичного блоку, таких як філософія, соціологія, основи економічної теорії, історія України, вступ до спеціальності, педагогіка, психологія, методика виховної роботи тощо. Вважаємо, що їх доцільно наповнити матеріалом такого змісту:

- поняття про соціальну стратифікацію;
- прояви соціальної нерівності в умовах соціальної стратифікації в історичній ретроспективі;
- прояви соціальної стратифікації у суспільному житті та шкільній освіті;

- вплив соціальної стратифікації сучасного суспільства на функціонування навчально-виховних закладів;
- соціальна стратифікація як чинник соціалізації сучасних дітей і молоді;
- соціальна стратифікація як чинник диференціації освітніх закладів та якості освіти;
- форми організації навчання і виховання дітей та молоді в умовах соціальної стратифікації;
- проблеми формування дитячого колективу в умовах соціального розшарування;
- соціальний статус сім'ї та його вплив на становлення підростаючої особистості;
- виховний потенціал сімей, що належать до різних соціальних прошарків тощо.

Оскільки педагогові, що працює в умовах соціального розшарування, доведеться формувати в умовах класу гуманні взаємини взаємопідтримки та взаємодопомоги, він сам має бути носієм моральних якостей, серед яких надзвичайно важливими є турботливість, щирість, чуйність, доброта тощо. Він має стати прикладом для учнів, а тому надзвичайно важливим є зовнішній вигляд педагога, його ставлення до учнів, педагогічна культура й такт, загальний кругозір й ерудиція. Названі риси мають формуватися засобами змісту усіх дисциплін навчального плану. Та, однозначно, провідну роль має відіграти дисципліна «Основи педагогічної майстерності».

Безперечно задля встановлення позитивного мікроклімату у класі майбутній педагог має також бути готовим до здійснення діагностичної та прогностичної діяльності, володіючи необхідними для цього методиками (відтак у цьому плані зростає роль психологічних дисциплін). Мова йде як про діагностику внутрішньошкільної атмосфери, так і сімейних взаємин, а

тому майбутній педагог має бути готовим працювати з батьками учнів, проводити серед них просвітницьку роботу, надавати їм консультативну допомогу тощо. Оскільки установки на бідність у дітей формуються часто саме у сім'ї, майбутній педагог має бути готовим до формування адекватної самооцінки, впевненості у власних силах тощо не лише школярів, але й членів їхніх сімей.

Важливими аспектом професійної підготовки педагога є також формування знань та умінь, необхідних для залучення батьків до життя школи. Студенти педагогічних навчальних закладів повинні навчитися проводити диспути, «круглі столи», бесіди, лекції, ділові ігри, практикуми тощо, доцільно обираючи їхню тематику. Наприклад, така тематика може охоплювати питання ролі освіти в підвищенні соціального статусу, значення матеріального достатку для виховання дітей, значущість домашньої праці як чинника виховання учнів тощо.

Конче необхідним вважаємо також вивчення проблем та потреб осіб, що відчують життєві труднощі. На жаль, такі дослідження хоча й проводяться, проте часто результати, отримувані різними дослідниками, мають суперечливий характер. А тому необхідно розробити діагностичний інструментарій, який забезпечував би надійність і вірогідність результатів дослідницької роботи.

Отже, польський досвід може стати актуальним для вітчизняного простору, проте врахування його має спиратися на вітчизняні традиції соціальної роботи.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Розділ присвячений конкретизації соціальних проблем, характерних для Пьотркува Трибунальського; висвітленню діяльності організацій, що здійснюють попередження та подолання негативних соціальних явищ; аналізу програм соціальної роботи, що реалізуються соціальними службами, муніципальними та релігійними організаціями.

Здійснене емпіричне дослідження засвідчило кризу сімейного виховання, яку в т.ч. спричинили проблеми регіону. Для з'ясування найбільш поширених суспільних проблем, пов'язаних з бідністю у Пьотркуві Трибунальському, було проаналізовано звіти низки інституцій, що функціонують у цьому місті (слідчий ізолятор, будинок дитини, денний будинок соціальної допомоги, муніципальна поліція, муніципальний центр допомоги сім'ї тощо). Більшість інституцій найбільш поширеними проблемами міста вважають бідність та узалежнення. Досить часто згадуються також безпритульність та проблеми зі здоров'ям. Однак ключовим завданням, що вимагає негайного розв'язання, є безробіття жителів Пьотркува Трибунальського.

Констатовано, що динамічний розвиток сучасного суспільства спричинив у деяких регіонах Польщі швидке збільшення кількості осіб, які не можуть пристосуватися до умов нової дійсності. Тих, хто потребує різного виду форм допомоги та опіки, стає дедалі більше. Це привело до модернізації системи соціальної опіки і допомоги. Такі служби пройшли розвиток від позаінституційних, неформальних, непрофесійних форм до повної інституціалізації, формалізації, професіоналізації та спеціалізації.

Розмежовано функції установ, які проводять соціальну роботу з сім'ями: осередків соціальної допомоги у гмінах, повітові центри допомоги сім'ї – у повітах, регіональні осередки соціальної політики – у воєводствах, органів місцевої адміністрації і самоврядування, які працюють на

партнерських умовах з громадськими організаціями, Костелом, іншими релігійними громадами, фізичними і юридичними особами.

Доведено важливість наявності фахового персоналу для реалізації завдань соціального захисту. Зокрема, перелічено завдання соціального працівника, до яких належать: соціальна робота; аналіз і оцінка явищ, які можуть свідчити про потребу соціальної допомоги та її кваліфікація; інформування і допомога особам, які завдяки цьому здатні самостійно розв'язувати проблеми, спричинені важким матеріальним становищем; знання законів соціальної політики; допомога потребуючим особам шляхом співпраці з відповідними державними інститутами, органами самоврядування та громадськими організаціями; надання допомоги відповідно до засад професійної етики; заохочення до суспільної активності осіб, сімей, соціальних груп; співпраця і взаємодія з іншими спеціалістами з метою запобігання та обмеження негативних соціальних явищ, зменшення наслідків бідності; пропозиція нових форм допомоги індивідам та сім'ям з важкою матеріальною ситуацією та заснування нових інститутів, які б розв'язували проблеми таких індивідів та сімей; співпраця у створенні, опрацюванні та розвитку регіональних і місцевих програм соціальної допомоги, спрямованих на підвищення якості життя.

Встановлено, що у сучасній Польщі суспільною допомогою та соціальними послугами займається менше ніж 1/5 всіх спілок (товариств) і фондаций, більшість з них трактує соціальну роботу як побічну діяльність та зосереджується на інших завданнях. головним полем своєї діяльності при наданні соціальних послуг і суспільної допомоги вважає заледве 7% організацій. У 2010 р. у Польщі діяло 83 тис фондаций та товариств в реєстрі REGON. Активну діяльність проводило 75%, а отже, близько 60 тисяч організацій. Це означає, що майже 10 тисяч активних товариств і фондаций веде діяльність у сфері суспільної допомоги та соціальних послуг, а для 4 тисяч з них реалізація вищеназваних завдань становить основну

місію. Решта трактує свою діяльність у сфері суспільної допомоги та суспільної роботи як побічну, додаткову активність.

Визначено такі важливі сфери діяльності соціальних організацій в Польщі: допомога інвалідам або хворим; допомога сім'ям, які мають проблеми з вихованням, багатодітним та бідним сім'ям, які мають дітей; допомога бідним; допомога особам похилого віку; допомога uzалежненим особам або їх близьким (наркоманія, алкоголізм); допомога харчами та одягом бідним; допомога бездомним особам; допомога жертвам стихійних лих та нещасних випадків; допомога біженцям; інша діяльність у сфері соціальних послуг і суспільної допомоги. Суспільні організації не обмежуються тільки діяльністю у сфері соціальної допомоги. Ведуть також освітню-виховну діяльність, є активним у сфері охорони здоров'я, займаються профілактикою й оздоровленням, у сфері спорту та туризму проводять рекреаційно-туристичні заходи та спортивні заняття, допомагають своїм підопічним у пошуку праці.

Вказано, що активну благочинну діяльність проводить також Костел через суспільно-культурний контекст організації Caritas. Суб'єкти благодійної діяльності Католицької Церкви належить до неурядових організацій, що утворюють в демократичних країнах так званий третій сектор. Церковні організації стають партнерами для державних урядів, самоврядування, стоять в одному ряду з багатьма, часом з іншим світоглядом, організаціями, які допомагають людині в її потребах.

У дослідженні проаналізовано внесок ораторії у подолання явища соціальної нерівності у Польщі. Вказано на історичні віхи становлення і розвитку ораторій на польських землях. Констатовано, що засновником Ораторії святого Антонія у Пьотркуві Трибунальському був отець Граціан Кубіца, який зауважив зростання кількості занедбаних та самотніх дітей, які бродять вулицями міста. Ці спостереження вказали на проблему і нагальну необхідність створення осередку для нужденних. У такий спосіб

він організував у кінці XX – на початку XXI ст. ораторію. Нею стала світлиця для дітей і молоді з убогих сімей всього міста. Ініціативу було продовжено створенням опікунсько-виховної програми, яка триває вже багато років, опікується все більшою кількістю дітей. Охарактеризовано форми діяльності ораторії (навчання, спортивні ігри і змагання, екскурсії тощо), вказано на роль волонтерів і аніматорів у роботі з дітьми.

У дослідженні охарактеризовано розпорядок діяльності ораторії св. Антонія. Зокрема констатовано, що заняття проводяться з понеділка до п'ятниці. У цей час діти також отримують безкоштовне харчування. Установа піклується про групу, що складається з понад 150 молодих людей. Тут функціонують різні вікові групи: близько 25 дітей віком від 4 до 7 років, діти початкової школи та група молодших школярів. Всіляка робота, пов'язана з веденням ораторії виконується волонтерами, студентами філії університету Яна Кохановського в Пьотркуві Трибунальському, педагогами пьотркувських шкіл та працюючої молоді.

Дослідженням доведено, що забезпечення ефективної соціальної роботи з найбільш вразливими категоріями населення можливе завдяки співпраці між місцевими установами та неурядовими організаціями. На території Пьотркува Трибунальського функціонують такі заклади соціальної допомоги, як: місцевий будинок самопомочі, будинок соціальної допомоги, денний будинок соціальної допомоги, муніципальні дитячі ясла-садки, муніципальний центр допомоги сім'ї, муніципальний комітет з питань недієздатності, осередок запобігання кризовим ситуаціям Муніципального центру допомоги сім'ї, волонтерський клуб при Муніципальному центрі допомоги сім'ї, міждисциплінарний комітет боротьби з насильством у сім'ї, формації оновлення у Святому Дусі при римо-католицьких парафіях.

Встановлено, що політика підтримки сім'ї на території гміни і міста Пьотрков Трибунальський здійснюється за допомогою різноманітних засобів та інструментів, в тому числі й освітніх програм. До них належать:

14. «Активізація неповносправних людей – шанс на працевлаштування» – це системний проект, здійснюваний у рамках Європейського соціального фонду.

15. Корекційно-освітня програма для постраждалих від насильства у сім'ї.

16. Програма «Сімейна абетка».

17. Програма «Асистент сім'ї».

18. Програма «Бути батьками – любити і розуміти».

19. Програма «Ближче до сім'ї».

20. Програма «Підтримка сім'ї в період 2013 – 2015 років».

Серед численних інституцій, які допомагають дітям на території Пьотркува Трибунальського, виділено такі опікунсько-виховні установи:

12. Спеціалізований навчально-виховний центр.

13. Психолого-педагогічна консультація.

14. Будинок дитини.

15. Опікунська служба.

16. Ораторія Святого Антонія при монастирі отців-бернардинів.

17. Соціально-терапевтичні світлиці «Бартек», «Сонечко», «Веселка», «Вежа».

18. Товариство друзів дітей: «Старе місто», «Ромашка», «Сонечко».

Вищеназвані інституції пропонують різні програми роботи з дітьми, що передбачають участь сім'ї, дитини, сусідів, місцевого середовища, членів громадських організацій, а також місцевої влади. Завдяки такому підходу розривається соціальна ізоляція дитини, у неї посилюється відчуття приналежності, формуються структури місцевої підтримки. Люди вчаться ділитися обов'язками і відповідальністю, стають активнішими, що приводить до створення системи допомоги дитині.

Діяльність на підтримку дітей та молоді, що перебувають допомоги, здійснюється також владою міста, державними інституціями, неурядовими та конфесійними організаціями. У мерії є посада уповноваженого у справах профілактики та розв'язання проблем з алкоголем, охорони здоров'я та соціальної допомоги. Він відповідає за координацію дій в інтересах дітей і молоді з маргіналізованих середовищ. Діяльність міської влади пов'язана насамперед з виконанням власних завдань, тобто організацією дитячих ясел, садків, шкіл, наданням фінансових засобів на реалізацію постійних форм роботи з дітьми та молоддю, а також акціонерна діяльність благодійних сфер у співпраці з неурядовим інституціями.

Іншою активною організацією, яка працює з дітьми з анклавів бідності у Пьотркуві Трибунальському, є управління муніципальної поліції, яке організовує профілактичні та запобіжні заходи різного роду, наприклад, «Поліцейську академію безпеки» – програму, метою якої є підвищення безпеки дітей, попередження злочинності неповнолітніх, а також формування у дітей правильної поведінки у ситуації загроз, особливо в патологічній сім'ї.

Дослідженням охарактеризовано роль муніципального центру соціальної допомоги в Пьотркуві Трибунальському. Встановлено, що він реалізує різного роду соціальні проекти, спрямовані на зниження негативних явищ та дисфункцій сім'ї. Ці завдання реалізуються у рамках статутної діяльності центру. Одним з них була програма «Партнерська співпраця в рамках місцевої системи опіки над дитиною і сім'єю», фінансована Міністерством праці та соціальної політики у Варшаві, містом Пьотрков Трибунальський та регіональним центром соціальної політики в Лодзі.

Асистент сім'ї проводив широку співпрацю з соціальними партнерами в рамках здійснюваного проекту роботи з сім'єю та надання допомоги у розв'язанні її проблем. Протягом реалізації проекту сім'я була

під моніторингом та підтримувалася у процесі змін, посилювалася шляхом передачі повідомлень, що мотивують до подальшої розбудови активних відносин між її членами.

Констатовано, що у 2010 – 2012 рр. Муніципальний центр соціальної допомоги в Пьотркуві Трибунальському реалізував проект «Пізнаю себе – розумію інших. Соціальна та професійна інтеграція мешканців муніципалітету Пьотрков Трибунальський» у спільному фінансуванні з Європейським соціальним фондом в рамках Операційної програми «Людський капітал» 2007 – 2013, спрямований на сім'ї, що стикаються з проблемами бідності, труднощами у доведенні, опікунсько-виховними труднощами, алкоголізмом чи насильством. Основною метою проекту є соціальна інтеграція та протидія соціальній ізоляції мешканців муніципалітету Пьотрков Трибунальський через створення широкої системи підтримки сім'ї.

У роботі охарактеризовано також профілактичну програму «Витягнемо дітей з підвороття» місцевої світлиці ораторії св. Антонія в Пьотркуві Трибунальському. Основна мета програми – відбудова, пошук та захист соціальної суб'єктивності дітей з сімей, що страждають від злиднів з огляду на фундаментальну цінність, якою є їхня особиста гідність.

Доведено, що програма, яка реалізується в ораторії, є доказом участі Костела у розв'язанні проблеми соціальної бідності дітей. Вона порушує проблематику соціальної християнської та гуманітарної участі з урахуванням різноманітних форм і методів роботи.

Показано роль школи у запобіганні соціальної нерівності учнів з малозабезпечених сімей, та охарактеризовано роботу окремих шкіл м. Пьотрков Трибунальський, спрямовану на подолання цього негативного явища.

У розділі наведено статистичні дані стосовно бідності в Україні. Вказано на найбільш вразливі категорії населення (багатодітні сім'ї, неповні

сім'ї, інваліди, пенсіонери тощо). Наведено основні завдання соціальної підтримки, соціальних послуг та соціальної профілактики, спрямовані на подолання бідності. Вказано на основні функції державних та недержавних установ і організацій (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, інтегровані соціальні служби, благодійні товариства та фонди тощо), покликаних здійснювати соціальний захист дітей, які походять із малозабезпечених сімей.

На основі вивчення польського досвіду запобігання соціальній нерівності, наведено шляхи удосконалення вітчизняної соціальної підтримки дітей, що походять із малозабезпечених сімей.

Основні наукові результати п'ятого розділу висвітлено у працях: [110; 113; 397; 406; 407; 409; 412; 413; 416; 417; 418; 419; 422; 423; 425; 426; 428; 429].

ВИСНОВКИ

Проведений комплексний аналіз теорії та практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у навчально-виховних закладах Польщі є підставою для формулювання низки висновків.

1. Дослідження впливу системних трансформацій на сферу і глибину соціальних проблем у суспільстві є багатоаспектними та нерідко мають суперечливий характер. Зосереджуючись навколо проблем перешкод і бар'єрів, які блокують задоволення потреб особистості, вони поєднують у собі різні теоретичні напрями, концепції, моделі, які різнобічно досліджують феномен суспільних проблем. До вивчення означеної проблематики можна застосовувати два протилежні підходи: об'єктивний – полягає у трактуванні суспільних проблем як певного виду суспільних явищ, які можна виділити на основі інтерсуб'єктивних характеристик, що їх супроводжують; суб'єктивний підхід акцентує на розгляді різних явищ як суспільних проблем, незалежно від того, хто виражає таку думку або незалежно від прийнятих критеріїв оцінки.

Сучасне суспільство поділяється на декілька суспільних категорій, і така суспільна стратифікація притаманна практично кожному суспільству. Пояснення цього явища слід шукати в низці теорій, найпопулярнішими з яких є: 1) теорія конфлікту К. Маркса про те, що в суспільстві існує два класи – ті, хто володіє засобами виробництва, і ті, хто ними не володіє; 2) багатовимірна теорія М. Вебера, в основі якої лежить положення про те, що диференціації суспільства сприяють три сфери: економічна, суспільна та політична; 3) функціоналістська теорія К. Девіса та В. Мора про важливість і необхідність явища суспільної стратифікації як рушія суспільного прогресу.

Одним із чинників суспільної диференціації виступає освіта. З цього положення випливає низка теоретичних концепцій і експериментальних досліджень, які доводять, що суспільна нерівність зумовлюється відсутністю рівних освітніх можливостей, внаслідок чого люди, не маючи змоги здобути якісну освіту, набувають нижчого суспільного статусу і позбавляються права доступу до продуктивної, високооплачуваної праці, влади, благ цивілізації тощо. Прихильники меритократичної концепції виходять з позиції, що освіта є оптимальним шляхом для отримання більш вигідних умов на ринку праці. З критикою меритократичного бачення суспільства й освіти виступають прихильники credenціалізму, які не пов'язують економічне зростання й нівелювання суспільної нерівності зі зростанням освітніх інвестицій.

В основі сучасних досліджень явища бідності лежать підходи, що дають змогу виокремити низку теоретичних концепцій, зокрема: 1) дослідження біологічної зумовленості бідності (теорія соціального дарвінізму); 2) дослідження системи цінностей, норм поведінки і власного стилю життя бідних, що утворюють специфічну субкультуру (теорія культури убогості); 3) дослідження, які визнають перевагу ситуаційних умов, що стають джерелом бідності (ситуаційна теорія бідності); 4) дослідження макроструктури суспільства як джерела нерівності і, як наслідок цього, бідності (структурна теорія бідності).

Дослідження проблем бідності та соціальної нерівності є міждисциплінарними, адже спонукають до аналізу означених явищ залучати досягнення економіки, соціології, психології, педагогіки тощо. З огляду на це, при проведенні аналізу базових понять дослідження (нерівність, соціальна нерівність, бідність, освіта, виховання), нами використовувалися досягнення соціальної педагогіки. Відтак дефініція «запобігання соціальній нерівності дітей з малозабезпечених сімей» нами трактується як сукупність заходів, спрямованих на недопущення ситуації,

коли діти, що походять з сімей, які мають середньомісячний сукупний дохід, нижчий від прожиткового мінімуму, не мають рівних з іншими дітьми прав у суспільстві.

2. Система загальної середньої освіти Польщі в період суспільних трансформацій кінця XX ст. пережила кардинальну реформу, спричинену переходом від соціалістичного до демократичного суспільства та декларуванням у цей період розбудови ефективної освітньої галузі як умови довгожданих суспільно-політичних змін у державі. Законом про систему освіти (1991) було проголошено реалізацію права кожного громадянина на освіту, виховання й опіку, що відповідають віковій та досягнутому рівню розвитку.

Нормативно-правові документи про освіту 90-х рр. XX ст. задекларували необхідність демонополізації, варіативності, самоврядування в освітній галузі, реалізація яких мала здійснюватися в т.ч. й шляхом забезпечення дітям, молоді та дорослим задоволення освітніх потреб, розбудовою системи освіти на принципах всезагальності, демократичності, гнучкості, широкопрофільності, економічності тощо.

Кінець 90-х рр. XX ст. ознаменувався черговою спробою реформування освіти, відповідно до якої шкільний устрій мав бути не метою, а засобом для досягнення низки цілей, з-поміж яких головна – зрівняння освітніх шансів. Першочергово зверталася увага на вирівнювання освітніх шансів дітей та молоді, що проживають у селах і малих містечках, та широкого впровадження ідеї «навчання впродовж життя». Реформи системи освіти початку XXI ст. спрямовувалися на надання рівних освітніх шансів для усіх охочих, а також забезпечення високих стандартів якості навчання через суттєве оновлення змісту освіти.

Упродовж 1989 – 2014 рр. практично кожен нормативно-правовий акт про освіту в Республіці Польща декларував забезпечення рівності у доступі до освіти, варіативність навчальних закладів відповідно до вподобань

й обдарувань учнів, соціальний захист дітей, що походять із незаможних сімей. Проте на практиці такої рівності, на жаль, досягнути не вдалося. Кращі освітні можливості мають діти з привілейованих, забезпечених сімей, натомість у значно гіршому становищі перебувають сільські учні, а також діти та молодь з незаможних і багатодітних сімей.

3. У дослідженні проаналізовано генезу проблеми соціальної нерівності в педагогічній теорії та практиці. Встановлено, що історія розвитку європейської, й зокрема, польської школи пронизана боротьбою за подолання взаємозалежності соціального походження та освітніх перспектив, а також за доступність освіти для усіх прошарків суспільства, результатом якої стала певною мірою рівність шансів на освіту для усіх дітей. Проте на шляху до досягнення цієї мети суспільство стикнулося з численними труднощами й перепонами.

Проблематика соціальної рівності вперше була порушена мислителями епохи Відродження, які обстоювали ідеї обов'язковості навчання для всіх дітей, загальності суспільного виховання, навчання рідною мовою, рівності обох статей в одержанні освіти тощо. Доба Просвітництва характеризувалася поширенням ідеї організації шкіл для дітей з незаможних сімей, яких у зв'язку з труднощами соціального й економічного характеру не вистачало для всіх верств тодішнього суспільства. Відтак у реалізації ідеї загальної освіти для всіх дітей спостерігалася невідповідність педагогічної теорії та практики. Послаблення елітарності освіти на теренах Європи розпочалося з середини XIX ст., що було спричинено промисловою революцією, виникненням потреб у кваліфікованих робітничих кадрах, послабленням ролі традиційних інститутів виховання дитини та зростанням ролі навчально-виховних закладів у суспільстві. В цей період у Польщі з'являється перша світська державна організація з питань народної освіти – Народна едукативна

комісія, яка опікувалася проблемами функціонування та розвитку народної освіти.

Незважаючи на прогресивні тенденції, питання соціальної й освітньої нерівності в Європі залишалися актуальними й впродовж XX ст. Невпинна боротьба з дискримінацією у системі освіти за будь-якою ознакою, подолання освітніх бар'єрів, масштабна експансія освіти у різні верстви суспільства дали позитивні результати, однак навіть на початку XXI ст. проблема соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей не була остаточно подолана.

Польська освіта і шкільництво розвивалися у контексті європейських освітніх процесів, а тому розвиток ідеї рівного доступу до освіти, подолання соціальної нерівності дітей з бідних сімей відбувався у річищі суспільних процесів, характерних для країн Центральної та Східної Європи.

4. Соціальна нерівність у системі освіти Польщі виявляється передовсім у нерівномірному доступі дітей та молоді до шкіл різних типів і рівнів; зниженні можливостей у використанні інтелектуального потенціалу кожної дитини; зменшенню шансів на реалізацію особистісних життєвих планів, а також нерівних умов для освітнього старту. З'ясовано, що освітні прагнення дітей визначаються економічним, культурним та суспільним статусом сімей.

Дослідження соціальних нерівностей в Польщі здійснювалося на базі муніципальних, громадських і релігійних інституцій міста Пьотрков Трибунальський, що перебував під правовою юрисдикцією Лодзького воєводства. Характерною ознакою, притаманною періоду системних трансформацій, є загрозлива соціально-демографічна ситуація, що проявляється у відносно низькому відновленні популяції молодого населення, а відтак небезпечною стала тенденція до зростання кількості осіб непрацездатного віку.

Системні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, спричинили різке збільшення кількості неповних сімей, надзвичайно вразливих у сенсі матеріального забезпечення кожного з її членів. Аналіз значної кількості статистичних та емпіричних даних дають підставу стверджувати, що діти з малозабезпечених сімей мають значно гірші показники фізичного здоров'я, низьку самооцінку внутрішнього потенціалу, не мають можливості досягнути високих освітніх результатів, проведення ними позаурочного часу не вирізняється якістю й різноманітністю тощо.

Слід визнати, що шкільне середовище часто виступає сферою культивування соціальної нерівності, адже саме тут учні, що походять з малозабезпечених сімей, часто відчують себе відкинутими, ізольованими, ігнорованими однокласниками, вчителями та іншим шкільним персоналом. Дослідженням доведено, що значну частку бідних людей у Польщі складають діти, яким у майбутньому загрожують фізичні та психічні розлади, соціальна дезадаптація, низькі суспільні успіхи тощо.

5. У дослідженні схарактеризовано функції установ і організацій, які проводять роботу з подолання соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей. Окрім загальноосвітньої школи, яка здійснює організацію навчально-виховного процесу, забезпечує доступність до освіти усіх дітей шкільного віку, покликана нівелювати соціальну нерівність, розв'язанням цієї проблеми займаються осередки соціальної допомоги, повітові центри допомоги сім'ї, регіональні установи соціальної політики, органи місцевого самоврядування, церква, а також інші фізичні та юридичні особи. До сфери їхньої діяльності належить соціальна, освітньо-виховна, профілактично-оздоровча, волонтерська, інформаційна робота.

Ефективність соціальної роботи з найбільш вразливими категоріями населення, передовсім дітьми, забезпечується співпрацею між

муніципальними установами та неурядовими організаціями. Політика підтримки учнів з малозабезпечених сімей здійснюється за допомогою різноманітних засобів, важливе місце серед яких займають освітні програми та соціальні проекти. Їх виконання спрямовується на реалізацію таких основних завдань: 1) підвищення мотивації учнів до навчання; 2) організація та забезпечення рівного доступу до культурних цінностей; 3) нівелювання залежності від психоактивних речовин; 4) запобігання соціальній дезадаптації; 5) сприяння у повноцінному функціонуванні малозабезпечених сімей та ін. У межах цих проектів реалізуються різноманітні форми роботи, з-поміж яких слід виокремити: семінари, консультування, дискусії, професійні курси, екскурсії, свята, сімейні пікніки тощо.

6. Визначено організаційно-методичні засади соціально-виховної роботи з дітьми, що походять з малозабезпечених сімей, у навчально-виховних закладах Польщі: 1) активна співпраця школи, сім'ї, громадськості та Церкви у навчанні і вихованні учнів; 2) створення позитивної атмосфери виховання в сім'ї та суспільних інституціях; 3) підвищення мотивації до навчання, суспільної та громадянської активності; 4) надання ініціативи вихованцям; 5) забезпечення дітям, що походять із малозабезпечених сімей, контактів з ровесниками, що походять з інших середовищ тощо.

7. Аналіз теорії і практики запобігання соціальній нерівності учнів з малозабезпечених сімей у системі освіти Польщі дав змогу виокремити позитивний досвід, який може бути творчо використаний в умовах українських реалій. Зокрема, польський досвід свідчить, що до позитивних аспектів соціально-виховної роботи з учнями з малозабезпечених сімей, належать: 1) плідна співпраця школи, муніципальних, громадських та релігійних організацій щодо подолання проблеми соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей; 2) широкий діапазон діяльності

різноманітних організацій, що здійснюють соціальну опіку; 3) застосування проектної діяльності з використанням різноманітних форм і методів соціально-виховної роботи; 4) зосередження опікунської роботи муніципальних і неурядових організації на усіх членах сім'ї, які потребують допомоги; 5) використання інституту «асистента сім'ї», основним функціональним завданням якого є допомога соціально незахищеній сім'ї у подоланні труднощів матеріального і психологічного плану; 6) реалізація соціальної роботи у чотирьох напрямках – рятівництво, опіка, допомога, компенсація, залежно від потреб конкретної малозабезпеченої сім'ї, передовсім її малолітніх членів; 7) всебічне залучення психолого-педагогічних й організаційних ресурсів навчально-виховних закладів з метою профілактики і подолання проблем соціальної нерівності учнів, що походять з бідних сімей; 8) активна участь в організації соціально-виховної роботи з дітьми та підлітками церковних організацій (Карітас, Ораторії); 9) регулярне проведення наукових досліджень з метою всебічного вивчення проблем та потреб дітей, що відчувають життєві труднощі; 10) опікування обдарованими дітьми з неблагополучних сімей, які не мають матеріальної можливості відвідувати гуртки, секції, студії за інтересами тощо.

Результати дослідження будуть корисними для соціальних педагогів, психологів, учителів навчально-виховних закладів, викладачів ВНЗ, а також працівників науково-методичних установ, управлінь і відділів освіти. Висновки та положення дослідження можуть бути використані для створення ефективної системи запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей України.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. До подальших напрямів досліджень вважаємо за доцільне віднести: порівняльно-педагогічне вивчення проблеми запобігання соціальній нерівності учнів із малозабезпечених сімей в різних зарубіжних

країнах; теоретичне обґрунтування сучасних підходів у співпраці школи, урядових, муніципальних, громадських та релігійних організацій щодо подолання проблеми соціальної нерівності дітей з малозабезпечених сімей; гармонізація змісту, форм і методів діяльності різноманітних організацій, які здійснюють соціальну опіку, профілактику та надають психолого-педагогічну допомогу дітям, що походять із малозабезпечених сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

6. АБЕРКОМБИ Н. Социологический словарь : пер. с англ. / Н. Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер. – М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2004. – 620 с. – С. 270.
7. АКОПЯН Н. Маргинальность как одна из основных характеристик трансформирующегося общества / Н. Акопян // «21-й век». – 2005. – № 1. – С. 150 – 165.
8. АНДРУЩЕНКО В.П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 738 с.
9. АРТЕМОВА Л.В. Історія педагогіки України : [підручник] / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
10. АРТЮХ В.О. Тяглість історії й історія тяглості: українська філософсько-історична думка першої половини ХХ століття : [монографія] / В.О. Артюх. – Суми : Вид-во СумДУ, 2010. – 266 с.
11. БАШМАНОВА Е.Л. Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики / Е.Л. Башманова. – Курск, 2011. – 240 с.
12. БЕРНФЕЛЬД З. Сізіф, або Межі виховання / З. Бернфельд. – Дрогобич : Посвіт, 2014. – 148 с.
13. БИБИК С.П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С.Я. Єрмоленко ; С.П. Бирик, Г.М. Сюта. – Х. : Фоліо, 2006. – 623 с.
14. БИМ-БАД Б.М. Борьба с бедностью в семье и школе / Б.М. Бим-Бад // Официальный сайт Б.М. Бим-Бада [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=183
15. БОЙКО А.М. Виховання людини: нове і вічне: методологічно-теоретичний і практичний коментар : статті, виступи, рецензії / А. Бойко. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 566 с.

16. БУЛАТОВ М.О. Філософський словник / М.О. Булатов. – К. : Стилос, 2009. – 575 с.
17. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
18. ВИХРУЩ А.В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір / А.В. Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 469. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. – С. 22 – 32.
19. ВИХРУЩ А.В. Основи християнської педагогіки / А.В. Вихрущ та ін. – Тернопіль : Освіта, 1999. – 168 с.
20. ВИХРУЩ А.В. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності / А.В. Вихрущ // Науковий вісник Чернівецького університету. Вип. 564. Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2011. – С. 28 – 33.
21. ВОЗНЮК О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : [монографія] / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ, 2009. – 683 с.
22. ГАЛАГУЗОВА М.А. Социальная педагогика / под ред. М.А. Галагу-зовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.
23. ГАЛУЗИНСЬКИЙ В.М. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл., які вивчають дисципліну «Педагогіка»] / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища шк., 1995. – 236 с.
24. ГЕЛЬВЕЦИЙ К. Сочинения : в двух томах / К. Гельвеций. – М. : Мысль, 1973/1974. – Т. 1. – 647 с. ; Т. 2. – 687 с.
25. ГЕРШУНСКИЙ Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М. : Изд-во «Флинта», 1998. – 432 с.
26. ГОНЧАРЕНКО С.У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С.У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія / за ред. І.А. Зязюна]. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 81 – 108.

27. ГОНЧАРЕНКО С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
28. ДАНИЛОВ М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.Г. Есипов. – М. : Изд-во АПН, 1957. – 518 с.
29. ДЕМАКОВА И.Д. Воспитательная деятельность педагога как фактор гуманизации пространства детства : дисс. ... д-ра пед. наук / И.Д. Демакова. – М., 2000. – 353 с.
30. ДИСТЕРВЕГ А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – 378 с.
31. ДОБРЕНЬКОВ В.И. Социология: социальная структура и стратификация / В.И. Добреньков. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 536 с.
32. ДОБРЫНИН М.А. История общеобразовательной школы и педагогической мысли Польши (1944 – 1995) / М.А. Добрынин. – Брест : БрГУ, 1999. – 160 с.
33. ДОБРЫНИН М.А. Общеобразовательная школа Польши в годы второй мировой войны (1939 – 1945) / М.А. Добрынин. – Брест : Изд. С. Лаврова, 1999. – 28 с.
34. ДОБРЫНИН М.А. Польша: история общеобразовательной школы и педагогической мысли (с периода христианизации до 1939 года) / М.А. Добрынин. – Брест : Изд. С. Лаврова, 1997. – 144 с.
35. ДУБИЧ К.В. Сучасна система надання соціальних послуг в Україні / К.В. Дубич // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2015. – № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dy.nayka.com.ua/?op=1&z=821>
36. ДЮРКГЕЙМ Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
37. ЖИГАЙЛО Н.І. Соціальна педагогіка / Н.І. Жигайло. – Львів : Новий Світ-2000, 2007. – 256 с.

38. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
39. Закон України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2000. – № 35. – Ст. 290.
40. Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1999. – № 28. – Ст. 230.
41. Закон України «Про освіту» // Освіта. – 1996. – 21 серпня. – С. 6 – 11.
42. Закон України «Про соціальні послуги» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2003. – № 45. – Ст. 358.
43. Здійснення соціальної роботи центрами соціальних служб для дітей, сімей та молоді у 2004 році : Інформаційно-аналітичний звіт про діяльність центрів соціальних служб для дітей, сімей та молоді / за заг. ред. С. Толстоухової. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 48 с.
44. ЗИЯТДИНОВА Ф.Г. Образование и наука в трансформирующемся обществе / Ф.Г. Зиятдинова // Социологические исследования. – 1998. – № 11. – С. 66 – 72.
45. ЗУБКОВА Т.И. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи : учеб. пособие / Т.И. Зубкова, Н.В. Тимошина. – М. : Академия, 2004. – 224 с.
46. ЗЯЗЮН І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
47. ИВАНОВА М.С. Маргинализация и ее динамика в современном российском обществе / М.С. Иванова // Вестник Пермского университета. – 2013. – Вып. 2 (14). – С. 162 – 169.
48. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для

педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Сфера, 2001. – 512 с.

49. КАМПАНЕЛЛА Т. Город Солнца / Т. Кампанелла. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 53 с.

50. КВАС О. Дитиноцентризм у науках про виховання : історичний аспект : [монографія] / О. Квас. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – 300 с.

51. КЕМІНЬ В.П. Українське шкільництво у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918 – 1996 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Володимир Петрович Кемінь. – К., 1997. – 361 с.

52. КОВАЛЕНКО Н. Основні принципи реалізації державної політики подолання бідності в Україні / Н. Коваленко // Публічне управління: теорія та практика : зб. наук. праць Асоціації докторів наук з державного управління. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ «Магістр», 2012. – Вип. 1. – С. 109 – 114.

53. КОМЕНСКИЙ Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с. ; Т. 2. – 576 с.

54. КОНТ О. Дух позитивной философии / О. Конт. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 147 с.

55. КОРОТЯЄВ Б.І. Освітній простір: очікування та виклики часу й життя : [монографія] / Б.І. Коротяєв, В.С. Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 308 с.

56. КОРСАК К.В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : [монографія] / К.В. Корсак. – К. : Вид-во НДПУ, 2004. – 224 с.

57. КРЕМЕНЬ В. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації / В. Кремень, В. Ткаченко. – К. : Др. Ук., 1998. – 446 с.

58. КРЕМЕНЬ В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

59. КРЕМЕНЬ В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 575 с.
60. ЛЕВКІВСЬКИЙ В. Історія педагогіки : навчальний посібник / М. Левківський. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 189 с.
61. ЛУТАЙ В.С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / В.С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
62. МАКСИМЕНКО А.П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у XIX – XX століттях / Анатолій Петрович Максименко. – К. : КНПУ, 2007. – 199 с.
63. МАКСИМЮК С. Педагогіка : навчальний посібник / С. Максимюк. – К. : Кондор, 2005. – 667 с.
64. МАРЕШЬ Т. Система образования в современной Польше / Т. Марешь // Проблемы современного образования. – 2011. – № 5. – С. 38 – 45.
65. МЕЛЬНИЧЕНКО С.В. Проблеми дослідження феномену бідності в соціально-філософській традиції / С.В. Мельниченко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – Вип. 3. – С. 43 – 50. – С. 47.
66. МИЗЯ Т. Эдукационная национальная комиссия / Т. Мизя, Э. Сташинский // Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4. – С. 742 – 744.
67. Молодь в умовах становлення Незалежності України (1991 – 2011 роки) : щоріч. доп. Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики ; [редкол. : О.В. Белишев (голова) та ін.]. – К., 2011. – 316 с.
68. МОР Т. Утопия / Т. Мор. – СПб., 1905. – 345 с.

69. Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / М.В. Савчин та ін. ; ред. М.В. Савчин, О.І. Галян. – Дрогобич : [б.в.], 2009. – 288 с.

70. НАТОРП Л. Развитие народа и развитие личности / П. Наторп. – Спб., 1912. – 144 с.

71. НЕВМЕРЖИЦЬКА О.В. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект : [монографія] / О.В. Невмержицька. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. – 490 с.

72. Нерівність в Україні: масштаби та можливості впливу / за ред. Е. Лібанової. – К. : Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України, 2012. – 404 с.

73. НІКОЛАЄНКО С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знаки, 2006. – 253 с.

74. ОРШАНСЬКИЙ Л.В. Теоретико-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів трудового навчання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич, 2009. – 496 с.

75. ПАНТЮК М.П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : [монографія] / М.П. Пантук. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – 397 с.

76. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.

77. ПЕСТАЛОЦЦИ И.-Г. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах / И.-Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 336 с. ; Т. 2. – 416 с.

78. ПОДЛАСЫЙ И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М. : Просвещение, Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.

79. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / уклад. І. В. Козубовська, І. І. Мигович, В. В. Сагарда та ін.; за заг. ред. І. В.

Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород : УжНУ, Вид-во «Мистецька лінія», 2001. – 152 с.

80. РАБЛЕ Ф. Гаргантюа та Пантагрюель / Ф. Рабле. – Львів : Кальварія, 2004 – 2005. – Т. 1, кн. 1 – 3. – 581 с.

81. РЕМЕЗОВА И.И. Проблема человека в философии образования / И.И. Ремезова, Т.Л. Анишина // Философия образования для XXI в. – М. : Логос, 1992. – С. 130 – 152.

82. РОТТЕРДАМСКИЙ Э. Похвала глупости / Э. Роттердамский. – М. : Сов. Россия, 1991. – 464 с.

83. РУССО Ж.-Ж. Трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Книга по Требованию, 2012. – 710 с.

84. РЫБАКОВ Р. Бедность как социальный феномен : монография / Р. Рыбаков, А. Рабакова. – М. : РУСНАЙС, 2015. – 138 с.

85. САВЧИН М.В. Духовний потенціал людини : [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 507 с.

86. СЕЙКО Н. А. Соціальна педагогіка : метод. посіб. /Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.

87. СЕН-СИМОН А. Избранные сочинения / А. Сен-Симон. – Москва – Ленинград : Изд-во Академии наук СССР, 1948. – Т. 1. – 468 с. ; Т. 2. – 486 с.

88. СКОТНА Н.В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії : [монографія] / Н.В. Скотна. – Л. : Українські технології, 2005. – 383 с.

89. СКОТНИЙ В.Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному : [монографія] / В.Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 348 с.

90. СКОТНИЙ В.Г. Філософія: історичний і систематичний курс / В.Г. Скотний. – К. : Знання України, 2005. – 576 с.

91. Словник іншомовних слів / [уклад. : С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута]. – К. : Наукова думка, 2000. – 680 с.

92. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [упоряд. Ю.В. Буган, В.І. Уруський]. – Тернопіль : «Астон», 2001. – 176 с.
93. Соціальна педагогіка: теорії і технології : підручник / за ред. І. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
94. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦССМ, 2002. – 416 с.
95. Стратегія подолання бідності. Затверджено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 16 березня 2016 р. № 161-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/161-2016-%D1%80>
96. СТУПАРИК Б.М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М. Ступарик. – К. : ІЗМН, 1998. – 334 с.
97. СУХОМЛИНСЬКА О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.
98. СУХОМЛИНСЬКА О. Педагогічний дискурс ХІХ ст. – диференціація й інтеграція ідей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2009. – № 4. – С. 36 – 41.
99. СУХОМЛИНСЬКА О. Пріоритети у розвитку і вихованні особистості / О. Сухомлинська // Світ виховання. – 2004. – № 1 (2). – С. 8.
100. СУХОМЛИНСЬКА О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24 – 27.
101. СУХОМЛИНСЬКА О. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : [науково-методичний збірник / за заг. ред. О.В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 3 – 8.
102. СУЩЕНКО Т.І. Пріоритети сучасної освіти і педагогіки з позицій планетарного підходу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : [зб. наук. пр. /

редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 55. – С. 382 – 390.

103. Філософія : [навч. посіб. ; за ред. І.Ф. Надольного] / Л.В. Губерський, І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко та ін. – К. : Вікар, 2008. – 534 с.

104. ФІЦУЛА М. Педагогіка / М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 528 с.

105. ЧЕПІЛЬ М.М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) : [монографія] / М.М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.

106. ШИМАНСЬКА М. Виховання крізь призму поглядів представників педагогічної соціології / М. Шиманська // Педагогічний альманах. – 2016.

107. ШИМАНСЬКА М. Дитяча бідність як суспільно-освітня проблема / М. Шиманська. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2016.

108. ШИМАНСЬКА М. Нерівність в освіті крізь призму польської педагогічної думки / М. Шиманська // Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка. – Дрогобич : Посвіт, 2016. – Вип. 16. – С. 465 – 470.

109. ШИМАНСЬКА М. Особливості розвитку шкільництва в Польщі крізь призму соціально-освітньої нерівності (ХІV – ХVІІІ ст.) / М. Шиманська // Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – Мукачево, 2016. – Вип. 1. – С. 158 – 163.

110. ШИМАНСЬКА М. Планування директором розвитку навчальної інституції / М. Шиманська // Вища освіта України у контексті інтеграції до

європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти. – 2007. – Додаток 3, том II. – С. 295 – 310.

111. ШИМАНСЬКА М. Проблема соціальної та освітньої нерівності в науково-педагогічній думці та освітній практиці європейських країн XIX ст. / М. Шиманська // Молодь і ринок. – 2016. – № 5.

112. ШИМАНСЬКА М. Роздуми кардинала Герхарда Людвіга Мюллера, «Бідність» / М. Шиманська // Молодь і ринок. – 2015. – № 7. – С. 98 – 100.

113. ШИМАНСЬКА М. Соціальна комунікація: концепції і дослідження : посіб. / М. Шиманська. – Полтава : Полтавський літератор, 2015. – 60 с.

114. ЯРМАЧЕНКО М.Д. Розвиток системи освіти і педагогічної думки в Україні / М.Д. Ярмаченко. – К. : Вища школа, 1991. – 381 с.

115. ЯРОШЕНКО А.О. Ціннісний дискурс освіти : [монографія] / А.О. Ярошенко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

116. ALEKSANDROWICZ J. W poszukiwaniu definicji zdrowia / J. Aleksandrowicz // «Studia Filozoficzne». – 1972. – Nr 9.

117. AMARTYA S. Nierówności. Dalsze rozważania / S. Amartya. – Kraków : Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2000.

118. An Act to provide for public elementary education in England and Wales, 9th August. – Glasgow : Charles Griffin & Company, 1870. – 33 p.

119. ANTONOVSKY A. Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować / A. Antonovsky. – Warszawa : Instytut Psychiatrii i Neurologii, 2005.

120. ANTOSIEWICZ K. Opieka nad dziećmi w zakonie Świętego Ducha w Krakowie (1220 – 1788) / K. Antosiewicz // Z badań nad dziejami zakonów i stosunków wyznaniowych na ziemiach polskich / red. E. Wiśniowski. – Lublin, 1984.

121. APPLE M.W. Education, Culture and Class Power: Basil Bernstein and the Neomarxist Sociology of Education / M.W. Apple // «Education Theory». – 1992. – Nr 2, Volumen 42.
122. Badanie Stowarzyszenia Klon/Jawor «Kondycja sektora organizacji pozarządowych w Polsce w 2010».
123. BARNARD H. A Short History of English Education from 1760 to 1944 / H. Barnard. – London : University of London Press, 1949. – 150 p.
124. BARR N. Ekonomia polityki społecznej / N. Barr. – Poznań : Akademia Ekonomiczna w Polsce, 1994.
125. BAUMAN Z. Życie na przemiał / Z. Bauman. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 2004.
126. BECK U. Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności / U. Beck. – Warszawa, 2002.
127. BERGER P.L., LUCKMANN T. Społeczne tworzenie rzeczywistości / P.L. Berger, T. Luckmann. – Warszawa : PIW, 1983.
128. BITSCHIN C. De vita conjugali / C. Bitschin. – Stuttgart, Thienemann, 1905. – 216 s.
129. BŁACHUT A., GABERLE K., KRAJEWSKI K. Kryminologia. Info Trade / A. Błachut, K. Gaberle, K. Krajewski. – Górze, 2001.
130. BÖHM W. Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart / W. Böhm. – München : C.H. Beck, 2004. – 130 s.
131. BOKSZAŃSKI Z., PIOTROWSKI A., ZIÓŁKOWSKI M. Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina / Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski // Małe struktury społeczne / pod red. I. Machaj. – Lublin : Wydawnictwo UMCS, 2002.
132. BORAWSKA-KALBARCZYK K. Wyzwolenie czy wykluczenie? Edukacyjne konteksty przemian współczesnego świata / K. Borawska-Kalbarczyk // Mucha B., Szymański J.M. Szkoła w świecie współczesnym / B.

Mucha, J.M. Szymański (red.). – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2008.

133. BORKOWSKI T., MARCINKOWSKI A.S. Bezrobocie w perspektywie socjologicznej / T. Borkowski, A.S. Marcinkowski // Socjologia bezrobocia. – Katowice : Biblioteka Pracownika Socjalnego, Wydawnictwo «Śląsk», 1999.

134. BORKOWSKI T., MARCINKOWSKI A.S. Socjologia bezrobocia / T. Borkowski, A.S. Marcinkowski. – Warszawa : BPS, 1996.

135. BOURDIEU P. Culture reproduction and social reproduction / P. Bourdieu // Knowledge, education and cultural Change / red. R. Brown. – London : Travistock Publications, 1974.

136. BOURDIEU P. Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia / P. Bourdieu. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.

137. BOURDIEU P., PASSERON J.C. Reprodukcyj. Elementy systemu nauczania / P. Bourdieu, J.C. Passeron. – Warszawa : PWN, 1990.

138. BOURDIEU P., PASSERON J.C. Reprodukcyj. Elementy systemu nauczania / P. Bourdieu, J.C. Passeron. – Warszawa : PWN, 2006.

139. BOURKE J. Working Class Cultures in Britain, 1890 – 1960: Gender, Class and Ethnicity / J. Bourke. – London : Psychology Press, 1994. – 275 p.

140. BOWLES S., GINITS H. Scholing in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life / S. Bowles, H. Ginits. – New York : Basic Books, 1976.

141. BREMOND J., SALORT M. Leksykon wybitnych ekonomistów / J. Bremond, M. Salort. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. Zob. Słownik myśli ekonomicznej / red. E. Kundery. – Kraków : Oficyna Ekonomiczna, 2004.

142. BYSTRON J.S. Szkoła i społeczeństwo / J.S. Bystron. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowego Towarzystwa Pedagogicznego, 1930. – 197 s.

143. BYSTROŃ J.S. Szkoła jako zjawisko społeczne / J.S. Bystron. – Warszawa : Książnica Atlas, 1934. – 119 s.
144. CHAŁASINSKI J. Szkolnictwo i wychowanie / J. Chalasinski. – W-wa : NK, 1948. – 431 s.
145. CHAŁASIŃSKI J. Socjologiczne założenia reformy wychowania / J. Chałasiński // *Myśl Współczesna*. – 1946. – № 1. – S. 5 – 25.
146. CHAŁASIŃSKI J. Szkoła w społeczeństwie amerykańskim / J. Chałasiński. – Warszawa : NTP, 1936.
147. CHMIELEWSKA-ŁUCZAK D., NOWAK M. Elitarny charakter Internetu. Bariery i wykluczenia / D. Chmielewska-Łuczak, M. Nowak // *Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznych* / red. J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
148. CHOMSKY M. Zysk ponad ludzi. Neoliberalizm a ład globalny / M. Chomsky. – Wrocław : Dolnośląskie Wydawnictwo, 2000.
149. CORDASCO F. A Brief History of Education / F. Cordasco. – New Jersey : Rowman and Littlefield, 1976. – 194 p.
150. CYLKOWSKA-NOWAK L. Refleksja teoretyczna nad problemem nierówności – analiza wybranych koncepcji / L. Cylkowska-Nowak. – Wrocław : Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2009.
151. CYLKOWSKA-NOWAK M. Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie / M. Cylkowska-Nowak // *Pedagogika* / pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwierskiego. – T. 2. – S. 367.
152. CZARTORYSKI P. Średniowiecze / P. Czartoryski // *Historia nauki Polskiej*. – W-wa : PAN, 1970. – T. 1. – 480 s.
153. CZERNIEWSKI W. Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918 – 1954 / W. Czerniewski. – W-wa : PZWS, 1963. – 487 s.
154. CZERNY J. Pedagogika wobec współczesnych wyzwań cywilizacyjnych / J. Czerny // Muchacka B., Szymański J.M. *Szkoła w świecie*

współczesnym / B. Muchacka, J.M. Szymański (red.). – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2008.

155. DAHRENDORF R. Nowoczesny konflikt społeczny / R. Dahrendorf. – Warszawa : PWN, 1993.

156. DAHRENDORF R., LEISERING L., LEIBFRIED S. Time and Poverty in the welfare state / R. Dahrendorf, L. Leisering, S. Leibfried. – Cambridge : University-Press.

157. DASZYŃSKA M. Sytuacja bytowa rodzin. Tendencje zmian / M. Daszyńska // «Polityka Społeczna». – 2002. – Nr 4. – S. 14 – 18.

158. DAWID J.Wł. Pisma pedagogiczne / J.Wł. Dawid. – Wrocław : Zakład im. Ossolińskich, 1961. – 191 s.

159. Dekret o obowiązku szkolnym: Z dnia 7 lutego 1919 roku // Dz. Urz. MWRiOP. – 1919. – Nr 14. – S. 192 – 193.

160. DELORS J. Edukacja. W niej jest zawarty skarb / J. Delors. – Warszawa : Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowe Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1996.

161. DENTLER R.A. Major American Social Problems / R.A. Dentler. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2009 ; Chicago : JL Rawol M K Company, 1967.

162. DIENER E., LUCAS R.E., OISHI S. Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia; Subjective wellbeing: The science of happiness and life satisfaction / E. Diener, R.E. Lucas, S. Oishi // Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka / red. J. Czapiński. – Warszawa : PWN, 2004.

163. Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych. – Warszawa : MEN, 1993.

164. DOBRZAŃSKI J. Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w. / J. Dobrzański // Historia wychowania. – W-wa : PWN, 1967. – T. 2. – S. 115 – 124.
165. DOLATA R. Szkoła – segregacja – nierówności / R. Dolata. – Warszawa : Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
166. DOMAŃSKI H. Struktura społeczna / H. Domański. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004.
167. DOMAŃSKI J. Ubóstwo w społeczeństwach postkomunistycznych / J. Domański. – Warszawa : ISP, 2002.
168. Dörfler P. Ksiądz Bosco. Przyjaciel młodzieży. Król łobuzów / P. Dörfler. – Warszawa : Wydawnictwo Salezjańskie, 2000.
169. DOWIAT J. Monarchia wczesnopiastowska / J. Dowiat // Zarys historii Polski. – W-wa : PIW, 1979. – S. 59 – 100.
170. DUCZMAL-PACOWSKA H. Pozytywy ubóstwa / H. Duczmal-Pacowska // Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. – 2010. – Nr 6. – S. 77 – 84.
171. DUDZIKOWA M. Mit o szkole jako miejscu «wszechstronnego rozwoju» ucznia. Eseje etnopedagogiczne / M. Dudzikowa. – Kraków : Oficyna Wydawnictwa «Impuls», 2000.
172. DUNCAN G., BROOKS+GUNN J., KLEBANOV P. Economic deprivation and early child development / G. Duncan, J. Brooks+ Gunn, P. Klebanov // Child Development. – 1994. – Nr 65.
173. Edukacja – jest w niej ukryty skarb. – 1998.
174. Edukacja i stratyfikacja społeczna / pod red. T. Gmerek. – Poznań : Wolumin, 2003.
175. Encyklika «Redemptor hominis».
176. Encyklopedia Pedagogiczna / pod red. W. Pomykało. – Warszawa : Fundacja Innowacyjna, 1993.
177. Encyklopedia socjologii : praca zbiorowa. – Warszawa : Oficyna Naukowa, 2001. – T. 3.

178. Ewangelia św. Mateusza, Biblia Tysiąclecia – Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Mt 6,24. – Wydawnictwo Pallottinum, 2012.
179. Fenomen nierówności społecznych / red. J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
180. FRANCKE H. Glauchisches Gedenckbüchlein. Oder einfälliger Unterricht für die Christliche Gemeinde zu Glaucha an Halle / H. Francke. – Leipzig : Würdig u. Caspar, 1693. – 300 s.
181. FRIESKE K. Teoretyczne opcje socjologii problemów społecznych / K. Frieske // Socjologia problemów społecznych. Teoria i rzeczywistość / red. K. Frieske. – Wrocław : Wyd. Ossolineum, 1987.
182. FRIESKE K.W. Marginalność i procesy marginalizacji / K.W. Frieske. – Warszawa : Opracowanie PZB, 1999. – Zeszyt nr 13.
183. FRYSZTACKI K. Socjologia problemów społecznych. Seria wykładów z socjologii / K. Frysztacki. – Warszawa, 2009. – T. 7.
184. FULLAN M. Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą / M. Fullan. – Warszawa : PWN, 2006.
185. FULLAN M., BENNETT B., ROLHEISER-BENNETT C. Linking Classroom and Scholl Improvement / M. Fullan, B. Bennett, C. Rolheiser-Bennett // «Educcitional Leadership». – 1990.
186. GADACZ T. Historia filozofii XX wieku. Nurty / T. Gadacz. – Kraków : Wydawnictwo Znak, 2009. – T. I. Zob. VEYNE P. Foucault rewolucjonizuje historię / P. Veyne. – Toruń : Wyd. Adam Marszałek, 2007.
187. GASS-BOLM T. Das Gymnasium 1945 – 1980: Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland / T. Gass-Bolm. – Göttingen : Wallstein Verlag, 2005. – 490 s.
188. GEREMEK B. Litość i szubienica. Dzieje nędzy i miłosierdzia / B. Geremek. – Warszawa : Czytelnik, 1989.

189. GĘSICKI J. Efektywność wyrównawczej funkcji gimnazjum w świetle egzaminów zewnętrznych / J. Gęsicki // «Debata Edukacyjna». – 2005. – Nr 1.
190. GIDDENS A. Elementy teorii strukturacji / A. Giddens // Jasińska-Kania A., Nijakowski L., Ziolkowski M. Współczesne teorie socjologiczne / A. Jasińska-Kania, L. Nijakowski, M. Ziolkowski (red.). – Warszawa : Wydawnictwo Sihda, 2006. – Nr 696. – T. 2.
191. GIDDENS A. Między lewicą i prawicą. Przyszłość polityki rady / A. Giddens. – Warszawa : Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001. Zob. GIDDENS A. Socjologia / A. Giddens. – Warszawa : PWN, 2004.
192. GIDDENS A. Socjologia / A. Giddens. – Warszawa : PWN, 2004.
193. GIERAŃCZYK W. Problematyka definiowania zmian w tendencjach lokalizacyjnych przedsiębiorstw przemysłowych w dobie globalizacji / W. Gierańczyk // Ziolo Z., Rachwał T. Problematyka badawcza geografii przemysłu / Z. Ziolo, T. Rachwał (red.). – Warszawa – Kraków : Prace Komisji Geografii Przemysłu PTG, Wydawnictwo Naukowe AP, 2008. – Nr 11.
194. GIERKA E. Życie szczurka / E. Gierka // Polityka. – Nr 16 (2701) z 18 kwietnia 2009 r.
195. GINSBURG H. The Myth of Deprived Child / H. Ginsburg // Modern Socjology / red. W.P. Worsley. – 1982.
196. GLICZNER E. Książki o wychowaniu dzieci / E. Gliczner. – Kraków : M. Siebeneycher, 1558.
197. GMEREK T. Edukacja i nierówności społeczne. Studium porównawcze na przykładzie Anglii, Hiszpanii i Rosji / T. Gmerek. – Kraków : Impuls, 2011.
198. GMEREK T. Edukacja i procesy stratyfikacji społecznej, czyli – czy można sprawiedliwie skonstruować nierówność / T. Gmerek // Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku / red. B. Śliwerski. – Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2001.

199. GMEREK T. Kapitalizm, edukacja, nierówności społeczne (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Ginisa) / T. Gmerek // Edukacja i stratyfikacja społeczna / red. T. Gmerek. – Poznań, 2003.
200. GOFFMAN E. Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości / E. Goffman. – Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
201. GOLINOWSKA S. Polityka społeczna państwa w gospodarce rynkowej / S. Golinowska. – Warszawa : Studium ekonomiczne, PWN, 1994.
202. GOLINOWSKA S. Polska bieda. Kryteria. Ocena. Przeciwdziałanie / S. Golinowska. – Warszawa : IPISS, 1996, 2008.
203. GOLINOWSKA S. Przemiany w warunkach życia polskich rodzin w okresie transformacji / S. Golinowska. – Warszawa : Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, 1995.
204. GOLINOWSKA S., MORECKA Z., STYRC M., CUKROWSKA E. i CUKROWSKI J. Od ubóstwa do wykluczenia społecznego. Koncepcje. Wyniki. Propozycje / S. Golinowska, Z. Morecka, M. Styr, E. Cukrowska i J. Cukrowski. – Warszawa : Polska, Europa i Świat, Opracowania PBZ Polska Bieda III, 2008.
205. GOŁASZEWSKI T. Szkoła jako system społeczny / T. Gołaszewski. – Warszawa : PWN, 1977.
206. GORISZOWSKI W. Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych / W. Goriszowski. – Warszawa : WSiP, 2006.
207. GOTTLIEB W. Socjologiczna teoria wychowania / W. Gottlieb // Encyklopedia wychowania. – Warszawa, 1934. – S. 443.
208. GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK E. Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej / E. Górnikowska-Zwolak. – Mysłowice : Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, 2009. – S. 34 – 41.
209. GÓRNIKOWSKA-ZWOLAK E. Myśl feministyczna jako nurt rozważań w pedagogice społecznej / E. Górnikowska-Zwolak. – Mysłowice :

Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, 2009.

210. GROCHALSKA M. Kobiety i mężczyźni wobec zmiany statusu społecznego. Studium socjopedagogiczne : praca doktorska / M. Grochalska ; Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych, Zakład Filozofii i Socjologii Edukacji.

211. GROCHALSKA M. Między pożądaną równością a nieuniknioną różnicą / M. Grochalska // Idee-Diagnozy-Nadzieje, Szkoła polska a idee równości. Szkice teoretyczne i studia empiryczne / pod red. A. Męczkowskiej-Christianesen, P. Mikiewicza. – Wrocław : Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Wyższej Szkoły, 2009.

212. GROCKI R. Vademecum zagrożeń / R. Grocki. – Warszawa : DW Bellona, 2003.

213. GROTOWSKA-LEADER J. Dynamika biedy (Jak długo jest się klientem pomocy społecznej) / J. Grotowska-Leader // (Życie) Na marginesie wielkiego miasta / red. W. Warzywoda-Kruszyńska. – Łódź : ISUŁ, 2002.

214. GRYGLEWICZ F. Wstęp do Nowego Testamentu / F. Gryglewicz. – Poznań – Warszawa, 1979.

215. HARGREVES A. Understanding Educational Change / A. Hargreves // The New Meaning of Educational Change / red. M. Fullan. – New York, 1991.

216. HERRLITZ H. Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart / H. Herrlitz. – Weinheim : Juventa Verlag, 2009. – 292 s.

217. HIRSZOWICZ M. Spory o przyszłość / M. Hirszowicz. – Warszawa : PWN, 1998.

218. HOBSON J.A. The Crisis of Liberalism. King Son / J.A. Hobson. – London : Issues of Democracy, 1909. cyt. za Młokosiewicz M., Pilch T., Smolińska-Theiss B. «Studia pedagogiczne XLVI» / M. Młokosiewicz (red.), T. Pilch, B. Smolińska-Theiss. – Wrocław, 1984.

219. Idee – Diagnozy – Nadzieje. Szkoła polska a idee równości : szkice teoretyczne i studia empiryczne / A. Męczkowskiej-Christansen, P. Mikiewicz. – Wrocław : Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2009.

220. Innocenti Research Centre. Child poverty In perspective: an overview of child wellbeing in rich countries, Innocenti Report Card 2007, Florencja; Marshall J. Children and poverty some questions answerend / J. Marshall. – pobrano 20.04.2008 ze strony : www.childhoodpoverty.org/index.php/action=documentfeed/doctype=pdf/id=46 . – z dnia 14.07.2012 r.

221. JABLONSKY T. Globalizacja i wychowanie / T. Jablonsky // Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość – Przyszłość. – Cz. 1 : Podstawowe problemy / pod red. Z. Ratajka. – Kielce : Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 2009.

222. JAN BOSCO. Wychowawca łobuzów / Jan Bosco.

223. JAN PAWEŁ II. Laboremexercens / Jan Paweł II. – Poznań : Pallottinum, 1981. – Nr 7.

224. JAN PAWEŁ II. List do Rodzin / Jan Paweł II. – Watykan, 1994. – Nr 17.

225. JAN XXIII Papież. Mater et Magistra / Jan XXIII Papież // Jan XXIII, Paweł VI, Jan Paweł II. Encykliki / Jan XXIII, Paweł VI, Jan Paweł II. – Warszawa : Instytut Wydawniczy Pax, 1981.

226. JANKE A.W., KAWULA S. Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną / A.W. Janke, S. Kawula // Janke A.W., Kawula S., Brągiel J. Pedagogika rodziny / A.W. Janke, S. Kawula, J. Brągiel. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2000.

227. JASIECKI K. Elita biznesu w Polsce, drugie narodziny kapitalizmu / K. Jasiecki. – Warszawa : PWN, 2002.

228. KALINOWSKI S., ŁUCZAK-BAKUŁA W. Wybrane monetarne wskaźniki społecznego wykluczenia w nowych krajach UE // *Polityka Społeczna*. – 2006. – Nr 6.

229. KAMIŃSKI S. Nauka i metoda. Pojęcie nauki i klasyfikacja metod. Pisma wybrane / S. Kamiński. – Lublin : Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1998. – T. IV.

230. KARGUŁOWA A., KARGUL J. W poszukiwaniu paradygmatu pedagogiki społecznej / A. Kargulowa, J. Kargul // «Forum Oświatowe». – 1991.

231. KARPİŃSKI A. Opieka społeczna nad dziećmi i młodzieżą w miastach Rzeczypospolitej w XVI – XVIII wieku / A. Karpinski // *Kwartalnik Historyczny*. – 2002. – Nr 3. – S. 23 – 37.

232. KARPOWICZ S. Pisma pedagogiczne / S. Karpowicz. – Wrocław : Zakład im Ossolińskich, 1965. – 573 s.

233. KARWACKI A. «Kultura biedy» w byłych PGRach – geneza problemu i wyzwania dla polityki społecznej / A. Karwacki // «Kultura i Ewolucja». – 2002. – Nr 3 – 4.

234. KARWACKI A. Błędne koło. Reprodukacja kultury podklasy społecznej / A. Karwacki. – Toruń : Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2006.

235. Kategoria autorstwa Zygmunta Bauman / Bauman Z. Zbędni, niechciani, odrzuceni – o biednych w zamożnym świecie / Z. Bauman // «Kultura i społeczeństwo». – 1998. – Nr 2.

236. KAWULA S. Meandry pomocniczości w układach lokalizacji globalnych / S. Kawula // *Edukacja*. – 2000. – Nr 3 (711).

237. KAWULA S. Pedagogika społeczna. Dokonania aktywności – perspektywy / S. Kawula. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

238. KAWULA S., BRĄGIEL J., JANKE A.W. Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki / S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2002.
239. KERBO H. Socjal stratification and Inequality. Class Conflict in Historial and Compartive Perspective / H. Kerbo. – Boston : WCB/Mc Graf-Hill, 1996.
240. KEY E. Stulecie dziecka / E. Key. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2005. – 193 s.
241. KŁOSKOWSKA A. Kultura masowa / A. Kłoskowska. – Warszawa : PWN, 1964.
242. KŁOSKOWSKA A. Z historii i socjologii kultury / A. Kłoskowska. – Warszawa : PWN, 1969.
243. KOCHANOWSKI J. Edukacja – sposób na ograniczenie ubóstwa i marginalizacji społecznej / J. Kochanowski // Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich. – 2010. – Nr 6. – S. 13 – 16.
244. KOŁŁĄTAJ H. Listy Anonima i Prawo polityczne narodu polskiego / H. Kołłątaj. – Warszawa : Wyd. B. Leśnodorski i H. Wereszycka, 1954. – T. 2. – 527 s.
245. Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement vom 12. August 1763. – Berlin : Hechtel, 1763. – 10 s.
246. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej: Ustawa z dnia 17 marca 1921 roku. – W-wa : Księgarnia Polska Tow. Polskiej Macierzy Szkolnej, 1924. – 48 s.
247. KOSTYŁO P. Moralna odpowiedzialność uczonych za ludzi biednych / P. Kostyło. – 2012. – www.portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/nauka/2007/01/N_05Kostylo.pdf. – z dnia 9.12.2012 r.
248. KOSTYŁO P. Wykluczenie jako problem filozofii edukacji / P. Kostyło. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2008.

249. KOT S. Historia wychowania / S. Kot. – Warszawa : PIW, 1996. – T. 1.
250. KOT S. Historia wychowania : w 2 t. / S. Kot. – W-wa : Wyd. Zak, 1996. – T. 1. – 406 s. ; T. 2. – 378 s.
251. KOT S.M. Ubóstwo w Polsce w okresie przemian: fakty i mity / S.M. Kot // Białobrzaska K., Kawula S. Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej. Wokół zagadnień społecznych / K. Białobrzaska (red.), S. Kawula. – Toruń : Akapit, 2006.
252. KOTLARSKA-MICHALSKA F. Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce / F. Kotlarska-Michalska // Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej / red. K. Marzec-Holka. – Bydgoszcz. – S. 77.
253. KOWALAK T. Marginalność i marginalizacja społeczna / T. Kowalak. – Warszawa, 1998.
254. KOWALCZYK B. Ekonomia społeczna w pomocy społecznej w walce z wykluczeniem społecznym / B. Kowalczyk / Wódz K., Pawlas-Czyż S. Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego / red. K. Wódz, S. Pawlas-Czyż. – Toruń, 2008.
255. KOWALSKI S. Selekcyjne funkcje wychowania u progu przejścia ze szkoły podstawowej i szkoły średniej / S. Kowalski // Kwartalnik Pedagogiczny. – 1969. – № 4.
256. KOWALSKI S. Szkoła w środowisku / S. Kowalski. – Warszawa : Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969. – 247 s.
257. KOWALSKI ST. Sociologia wychowania w zarysie / St. Kowalski. – W-wa : PWN, 1974. – 529 s.
258. KOZAKEWICZ M. Bariery awansu poprzez wykształcenie / M. Kozakewicz. – Warszawa : IW CRZZ, 1973. – 319 s.

259. KOZARZEWSKI P. Wykluczenie edukacyjne / P. Kozarzewski // Wykluczenie. Wymiar społeczny, materialny i etniczny / red. M. Jarosz. – Warszawa, 2008.
260. KRAPIEC M.A. Polskie Logos a Ethos. O kulturę humanistyczną osoby / M.A. Krapiec // «Cywilizacja». – 2003. – Nr 7.
261. KRUSZELNICKA J. «Wkład» w ukrytego programu szkoły w utrwalaniu nierówności społecznych / J. Kruszelnicka // Fenomen nierówności społecznych / red. J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
262. KRZECZKOWSKI K. Problemy polityki społecznej / K. Krzeczkowski // Polityka społeczna. Wybór pism. – Łódź : PISS, 1947.
263. KRZYWICKI L. Człowiek i społeczeństwo / L. Krzywicki. – Warszawa : KiW, 1986.
264. KUBACKA-JASIECKA D. Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne / D. Kubacka-Jasiecka. – 2002.
265. KUCHA R. Oświata elementarna w Królestwie Polskim w latach 1864 – 1914 / R. Kucha. – Lublin : UMCS, 1982. – 223 s.
266. KUDASIEWICZ J. Kazanie na Górze – Ewangelia i program / J. Kudasiewicz // Cimmunio 6. – 1986. – Nr 5/35.
267. KUPISIEWICZ C. O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977 – 1999 / C. Kupisiewicz. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1999.
268. KURDYBACHA Ł. Historia wychowania / Ł. Kurdybacha. – Warszawa : PIW, 1967. – T. 1.
269. KWIECIŃSKI Z. Dynamika funkcjonowania szkoły / Z. Kwieciński. – Toruń : UMK, 1995.
270. KWIECIŃSKI Z. Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego / Z. Kwieciński // Ewolucja tożsamości pedagogiki / red. Kwiatkowska. – Warszawa : IHNOiT, 1994.

271. KWIECIŃSKI Z. Selekcje społeczne w szkolnictwie ponadpodstawowym / Z. Kwieciński. – Warszawa : IRWiR PAN, 1975. – 236 s. – S. 5.
272. KWIECIŃSKI Z. Socjopatologia edukacji / Z. Kwieciński. – Olecko : Mazurska Wszechnica Nauczycielska Współpracy Wydawnictwa Trans Humana, 1995.
273. KWIECIŃSKI Z. Trudności i warunki poprawy sytuacji szkoły wiejskiej / Z. Kwieciński // Nauczyciel i Wychowanie. – 1969. – № 4.
274. KWIECIŃSKI Z. Wykluczenie / Z. Kwieciński. – Toruń : Wydawnictwo UMK, 2002.
275. LAVALCTTE M., PRATT A. Polityka społeczna. Teorie, pojęcia, problemy / M. Lavalctte, A. Pratt. – Warszawa : Difin, 2010.
276. Leksykon polityki społecznej / red. B. Rysz-Kowalczyk. – Warszawa : Aspra JR, 2001. – S. 75.
277. LEŚ F. Gospodarka społeczna, podstawowe pojęcia, zakres działania / F. Leś. – Warszawa, 2006.
278. LEWIN A. System wychowania a twórczość pedagogiczna / A. Lewin. – Warszawa : PWN, 1983. – S. 26 – 27.
279. LEWIS O. Sanchez i jego dzieci. Autobiografia rodziny / O. Lewis. – Kraków : Wydawnictwo BONA, 2011.
280. LEWOWICKI T. Przemiany oświatowe. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej / T. Lewowicki. – Warszawa : ŻAK, 1994.
281. LEWOWICKI T., SZCZUREK-BORUTA A., GRABOWSKA B. Przemiany społeczno-cywilizacyjne i edukacja w szkole. Problemy rozwoju indywidualnego i kształtowania się tożsamości / T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska. – Cieszyn – Warszawa – Kraków, 2005.
282. LIBELT K. Wybór pism pedagogicznych / K. Libelt. – W-wa : Światowid, 1947. – 57 s.
283. LISTER R. Bieda / R. Lister. – Warszawa : Sic!, 2007.

284. ŁOBOCKI M. Metody badań pedagogicznych / M. Łobocki. – Warszawa : PWN, 1984.
285. MACIASZKOWA J. O współżyciu w rodzinie / J. Maciaszkowa. – Warszawa, PWN, 1980.
286. MADEJ T., DANECKI A., ZASADZKI W. Pomorze Zachodnie – nowe wyzwania dla polityki regionalnej i lokalnej / T. Madej, A. Danecki, W. Zasadzki // Polityka Gospodarcza. – Warszawa : SGH, 1999. – Nr 1.
287. MAJKA J. Wprowadzenie do lektury dokumentu Magisterium Kościoła o tematyce społecznej / J. Majka.
288. MARCINIAK Z. Zarys historii wychowania / Z. Marciniak. – W-wa : PWN, 1978. – 199 s.
289. MARSHALL G. Słownik socjologii i nauk społecznych / G. Marshall. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
290. MARYCJUSZ S. O szkołach czyli akademiach / S. Marycysz. – Kraków, 1925.
291. MATYJAS B. Szanse edukacyjne dzieci ze środowiska wiejskiego w badaniach własnych / B. Matyjas // Chowanna T. Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne 1 (38). – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
292. MATZA D. The Disreputable Poor / D. Matza // Class, Status and Power: Socjal Stratification in Comrarative Perspective / red. R. Benolix, S.M. Lipset. – New York : Free Press, 1966. – S. 294.
293. MELOSIK Z. Współczesne amerykańskie spory edukacyjne / Z. Melosik. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
294. Memorie biografiche di S. Giovanni Bosco. – Turyn, 1937. – T. 18.
295. MENHEIM K. Ideologia i utopia / K. Menheim. – Lublin : Wyd. Test, 1992.
296. MENiS. Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010 (project z kwietnia 2003 r). – www.men.waw.pl/oswiata/ksztzaw/strat_ust.htm.

297. MENTERYS A. Wielość rzeczywistość w teoriach socjologicznych / A. Menterys. – Warszawa : PWN, 1997.
298. MICHALCZYK T., WYLEŻAŁEK J. Nierówność społeczna jako istotne źródło problemów społecznych / T. Michalczyk, J. Wyleżałek // Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej / red. J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
299. MIKIEWICZ P. Selekcja i segmentacja społeczna jako immanentna funkcja systemu edukacji / P. Mikiewicz // Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej / red. J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.
300. MILEWSKI R. Podstawy Ekonomii / R. Milewski. – Warszawa : PWN, 2005.
301. MILLER R. Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia / R. Miller. – Warszawa : PWN, 1981. – 270 s.
302. MIŁKOWSKA G. Od odrzucenia szkolnego do wykluczenia społecznego młodzieży / G. Miłkowska // Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży / red. W. Kubik, B. Urban. – Kraków.
303. MLICKI K. Procesy identyfikacji problemów społecznych / K. Mlicki // Socjologia problemów społecznych. Teoria i rzeczywistość / red. K. Frieske. – Wrocław : Ossolineum, 1987. – T. 2.
304. MŁOKOSIEWICZ M. Historyczne i współczesne spojrzenie na zjawisko ubóstwa / M. Młokosiewicz // Zeszyty Naukowe Uniwersytet Szczeciński Nr 382. Prace Katedry Mikroekonomii. – 2004. – Nr 9.
305. MODRZEWSKI A. O poprawie Rzeczypospolitej / A. Modrzewski. – W-wa : Państwowy Instytut Wydawniczy, 1953. – 155 s.
306. MOORE R. Socjologia edukacji / R. Moore // Pedagogika / red. D. Śliwerski. – Gdańsk, 2006. – T. 2. – S. 330.

307. MORAWSKI W. Wiry globalizacji / W. Morawski // Chmielewski P., Krauze T., Wesołowski W. Kultura, Osobowość, Polityka / P. Chmielewski (red.), T. Krauze, W. Wesołowski. – Warszawa.

308. MOSIEK P. Typy osobowościowe bezrobotnego, Jednostkowy i rodzinny wymiar jego codziennej egzystencji / P. Mosiek // «Auxilium Sociale». – 2005. – Nr 1 (33).

309. MROCZKOWSKI I. Prawa człowieka w Starym Testamencie / I. Mroczkowski // Studia Płockie. – 1991/1992. – Nr 9 – 10.

310. MUCHA J. Kultura dominująca jako kultura obca / J. Mucha. – Warszawa : Oficyna Naukowa, 1999.

311. MUCHACKA B., SZYMAŃSKI M.J. Szkoła w świecie współczesnym / B. Muchacka, M.J. Szymański. – Kraków : «Impuls», 2008.

312. MURAWSKA B. Segregacje na progu szkoły podstawowej / B. Murawska. – Warszawa, 2004.

313. MUSZYŃSKI H. Ideał i cele wychowania / H. Muszyński. – Warszawa : WSiP, 1974. – 206 s.

314. NALASKOWSKI F. Ubóstwo a wykluczenie społeczne jako problem dla edukacji / F. Nalaskowski. – Olsztyn, 2007.

315. Nasze miasto, nasze sprawy 2008 – 2011 r. // Urząd Miasta w Piotrkowie Trybunalskim. – Piotrków Trybunalski, 2011.

316. Nauka – przywilejem bogaczy // Dziennik Poranny. – 1937. – 2 stycznia. – S. 3.

317. NAWROCZYŃSKI B. Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesne i cechy charakterystyczne / B. Nawroczyński. – Lwów – Warszawa, 1938.

318. NIKITOROWICZ J. Wielokulturowe wymiary wychowania / J. Nikitorowicz // Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek. Pamięci Profesora Ryszarda Wroczyńskiego...

319. NOWAK A. Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji / A. Nowak // Chowanna T. Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne I (38) / T. Chowanna. – Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
320. OKOŃ W. Podstawy wykształcenia ogólnego / W. Okoń. – W-wa : WSiP, 1967. – 379 s.
321. OKOŃ W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Żak, 1997. – 369 s.
322. OKOŃ W. Słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1998.
323. OWEN R. Eine neue Auffassung von der Gesellschaft. Vier Aufsätze über die Bildung des menschlichen Charakters / R. Owen. – Berlin : Akademie-Verlag, 1989. – 409 c.
324. PALKA S. Kierunki rozwoju pedagogiki i ich metodologiczne konsekwencje / S. Palka // Teoretyczne podstawy pedagogiki. – Kraków : Uniwersytet Jagelloński, 1987. – S. 2 – 14.
325. Papież Franciszek – kardynał Jorge Mario Bergoglio. Chciałbym Kościoła ubogich dla ubogich // KAI. – 2013.
326. Pedagogika : podręcznik akademicki / pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicz, T. Wujka. – W-wa : PWN, 1977. – 693 s.
327. PECHARSKI M. Polityka oświatowa / M. Pęcharski. – Wrocław : PAN, 1975. – S. 34.
328. PECHARSKI M. System oświatowy w Polsce Ludowej na tle porównawczym / M. Pęcharski. – Warszawa : PAN, 1981.
329. PILCH T. Marginalizacja społeczna a edukacja / T. Pilch // Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku / red. T. Pilch. – Warszawa : PWN, 2004. – T. 3.
330. PILCH T. Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany / T. Pilch // Pedagogika Społeczna. – Warszawa : Żak, 1995.

331. PIRAMOWICZ G. Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia / G. Piramowicz. –W-wa : E. Wende i S-ka, 1919. – 252 s.

332. Polityka. – Nr 21, z 22.05.2004 r.

333. Polska 2025. Długookresowa Strategia Rozwoju. – Warszawa : RCSS, 2000.

334. Polska bieda w świetle Europejskiego Roku Walki z Ubóstwem i Wykluczeniem Społecznym / red. nauk. H.E. Kubiak. – Kraków : Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2012.

335. Polska bieda. Kryteria. Ocena. Przeciwdziałanie / red. S. Golinowska. – Warszawa : IPiSS, 1996.

336. POSPISZYL K. Praca wychowawcza z uczniem niedostosowanym społecznie / K. Pospiszyl // Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą / red. M. Łobocki. – Lublin, 2001.

337. Power and Powerry. The Social History of Poverty in Central Europe. – Budapest : MWA Publication Series, Working Papers, 1993.

338. Prof. Rybiński: Kto tak naprawdę jest ubogi w Polsce [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://wiadomosci.Dziennik.pl/opinie/artykuly/442323>

339. PROST A. Histoire de l'enseignement en France: 1800 – 1967 / A. Prost. – Paris : Armand Colin, 1968. – 524 p.

340. PRZECLAWSKA A. Wychowanie jako spotkanie, kilka pytań zamiast wstępu / A. Przecławska // Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych / red. A. Przecławska. – Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 1993.

341. PRZYSZCZYPKOWSKI K. Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji / K. Przyszczykowski. – Poznań – Toruń : Edytor, 1993.

342. PUTKIEWICZ E. Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych / E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska. – Warszawa : ISP, 2004.

343. PUTKIEWICZ E., ZAHORSKA M. Skąd te nierówności. Oblicza zmieniającej się współczesności / E. Putkiewicz, M. Zahorska // «Pedagogika Społeczna». – 2001. – Nr 1.

344. RADLIŃSKA H. Pedagogika społeczna / H. Radlińska. – Wrocław : Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961. – 415 s.

345. RADZIEWICZ J. O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego / J. Radzewicz, M. Mirgos. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1988. – 200 s.

346. RADZIEWICZ-WINNICKI A. Oblicza zmieniającej się rzeczywistości. Szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i transformacji / A. Radzewicz-Winnicki. – Kraków : Impuls, 2001.

347. RADZIEWICZ-WINNICKI A. Teorie modernizacji a kształtowanie środowisk wychowawczych w warunkach zmiany społecznej / A. Radzewicz-Winnicki // Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce / red. A. Radzewicz-Winnicki. – Katowice : Wydawnictwo Śląsk, 1995.

348. Raport o rynku pracy oraz działaniach Powiatowego Urzędu Pracy w Piotrkowie Trybunalskim w 2012 roku. – Piotrków Trybunalski, styczeń 2013. – ze strony <http://www.pupp Piotrkow.pl/data/other/analiza2012.pdf>

349. Raport o stanie miasta. – Piotrków Trybunalski, 2012.

350. Raport z 2009 roku o stanie środowiska w wojewódstwie łódzkim. – Łódź : Wyd. Biblioteka Monitoringu Środowiska, 2010.

351. Raport z dyskusji odbytej 28 maja 2012 roku w siedzibie Fundacji Amicus Europae przy współpracy z Fundacją im. Fridricha Eberta.

352. Reforma systemu edukacji : Projekt. – Warszawa : WsiP, 1998.

353. Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in den Fabriken vom 9. März 1839 // Gesetz-Sammlung für die Königlichen Preussischen Staaten. – Berlin, 1839. – S. 156 – 158.
354. Rocznik Statystyczny GUS.
355. Rocznik statystyczny szkolnictwa (1944/45 – 1966/67). – W-wa : GUS, 1967. – 557 s.
356. ROY L. Ubodzy / L. Roy // Słownik teologii biblijnej / red. Xavier Leon-Dufour. – Poznań, 1994.
357. Rufino Domenico. Cronache dell'Oratorio di S. Francesco di Sales / Rufino Domenico. – Rzym : Archivio Salesiano Centrale. – Z. 5.
358. RYCHLIŃSKI S. Wybór pism / S. Rychliński. – Warszawa : PWN, 1976. – 620 s.
359. RYMARZ T. Psychospołeczne aspekty funkcjonowania rodziny z problemami bezrobocia / T. Rymarz // «Psychologia wychowawcza». – 1/1999.
360. RYMSZA M. Aktywna polityka społeczna w teorii i praktyce / M. Rymsza // W stronę aktywnej polityki społecznej / pod red. T. Kaźmierczak. – Warszawa : ISP, 2003.
361. Schule und Absolutismus in Preußen, Akten zum preussischen Elementarschulwesen bis 1806 / Hrsg W. Neugebauer. – Berlin ; New York : de Gruyter, 1992. – 813 s.
362. SCHÜTZ A. Świat społeczny i teoria działania społecznego / A. Schütz // Sztompka P., Kucia M. Socjologia. Lektury / P. Sztompka, M. Kucia (red.). – Kraków : Znak, 2005.
363. Scritti pedagogici e spirituals. – Roma, 1987.
364. SEMPOŁOWSKA S. Pisma pedagogiczne i oświatowe / S. Sempolowska. – W-wa : PZWS, 1960. – 561 s.
365. SIMMEL G. The Poor / G. Simmel // Georg Simmel on Individuality and Social Forms / red. D.N. Levine. – Chicago : University of Chicagoo, 1908.

366. Słownik języka polskiego / red. M. Szymczak. – Warszawa : PWN, 1981.
367. Słownik wyrazów obcych / pod red. J. Tokarski. – Warszawa : PWN, 1981.
368. Słownik wyrazów obcych / red. E. Sobol. – Warszawa : PWN, 2003.
369. Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych / pod red. W. Kopaliński. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1967.
370. Social Inclusion in the New Member States. A Syntethis of the Joint Memoranda on Social Inclusion. Commission Staff Working Paper. – Brussels, 22.06.2004.
371. SONDEL J. Kariera uniwersytetska jako sposób awansu społecznego w dawnej Polsce / J. Sondel // Krakowskie studia z historii państwa i prawa. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010. – T. 3. – S. 209 – 221.
372. SPENCER H. Education: Intellectual, Moral and Physical / H. Spencer. – New York : Appleton, 1861. – 286 p.
373. SPENCER H. Essays: Scientific, political and Speculative / H. Spencer. – London : Williams and Norgate, 1891. – 478 p.
374. Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej / red. H. Radlińska. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1937. – 504 s. – S. 41 – 70; 146 – 157.
375. Stanowisko Komitetu Nauk Pedagogicznych w sprawie dokumentu «Dobra i nowoczesna szkoła – kontynuacja przemian edukacyjnych» // «Głos Nauczycielski». – 1993. – Nr 24.
376. STASZYC S. Pisma i wypowiedzi pedagogiczne / S. Staszyc. – Wrocław : Zakład im. Ossolińskich, 1956. – 331 s.
377. Sto lat socjologii polskiej / pod red. J. Szackiego. – Warszawa : PWN, 1995. – S. 35.

378. Strategia Polska 2030. Wyzwania rozwojowe // Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. – Warszawa, 2010.
379. Strategia Rozwiązywania Problemów Społecznych w mieście Piotrków Trybunalski.
380. SUCHODOLSKI B. Komisja Edukacji Narodowej / B. Suchodolski. – W-wa : Wiedza Powsz., 1972. – 262 s.
381. SUCHODOLSKI B. Polska myśl pedagogiczna w okresie Renesansu / B. Suchodolski. – W-wa : PZWS, 1953. – 106 s.
382. SUPIŃSKA J. Dylematy polityki społecznej / J. Supińska. – Warszawa : JPS UW, 1991.
383. SZACKA B. Wprowadzenie do socjologii / B. Szacka. – Warszawa : Oficyna Naukowa, 2003.
384. SZACKI J. Historia myśli socjologicznej / J. Szacki. – Warszawa : PWN, 2002.
385. SZARFENBERG R. Krytyka i afirmacja polityki społecznej / R. Szarfenberg. – Warszawa : IFiS PAN, 2008.
386. SZARFENBERG R. Marginalizacja i wykluczenie społeczne / R. Szarfenberg // Kwartalnik PULSS. – Toruń : ROPS, styczeń – marzec 2005.
387. SZCZEPAŃSKI J. Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia / J. Szczepański. – Warszawa : PWN, 1963. – 367 s.
388. SZCZEPAŃSKI J. Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty / J. Szczepański. – Warszawa : WSiP, 1989. – S. 8.
389. SZCZĘSNY W. Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki / W. Szczęsny. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2003.
390. SZTOMPKA P. Stawanie się społeczeństwa pomiędzy strukturą a zmianą / P. Sztompka // Zmiana społeczna. Teorie i doświadczenia polskie / red. J. Kurczewska. – Warszawa, 1999.

391. SZTUMSKI J. Elity. Ich miejsce i rola w społeczeństwie / J. Sztumski. – Katowice, 1997.
392. SZTUMSKI J. Ubóstwo jako problem społeczny / J. Sztumski // «Polityka Społeczna». – 1995. – Nr 8.
393. SZUKIEŁOJĆ-BIEŃKUŃSKA A. Przygotowanie GUS do prezentowania wskaźników społecznego wykluczenia proponowanych przez Unię Europejską – projekt badawczy zlecony przez MPiPS finansowany przez KBN / A. Szukiełojć-Bieńkuńska.
394. SZYMAŃSKI M. Procesy selekcji w szkolnictwie ogólnokształcącym / M. Szymański. – W-wa : PWN, 1988. – 308 s.
395. SZYMAŃSKI M. Modernizacja systemu szkolnego na wsi / M. Szymański. – W-wa : PWN, 1978. – 315 s.
396. SZYMAŃSKA M. «Globalni przegrani», czyli o przeciwdziałaniu międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznej / M. Szymańska // Społeczny kontekst przemian i potrzeb w edukacji. – Mysłowice, 2011. – S. 35 – 45.
397. SZYMAŃSKA M. Adaptacja społeczno-zawodowa młodego nauczyciela / M. Szymańska // Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli / red. E. Sałata. – Radom, 2009. – S. 121 – 124.
398. SZYMAŃSKA M. Bezrobocie – materialno-niematerialne koło biedy polskich rodzin / M. Szymańska // Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne / red. N. Piкуła. – Kraków : Impuls, 2014. – S. 195 – 209.
399. SZYMAŃSKA M. Bieda dzieci jako problem społeczny – perspektywa lokalna / M. Szymańska. – Piotrków Trybunalski, 2016.
400. SZYMAŃSKA M. Cura personalis. Czyli uwaga i troska o biedne dziecko jako wyraz chrześcijańskiego posłannictwa naszych czasów / M. Szymańska // Praca wsparciem w osiągnięciu dojrzałości ludzkiej i religijnej. – Kraków, 2015. – S. 37.

401. SZYMAŃSKA M. Człowiek aktywny w środowisku pracy – uczestnikiem zdarzeń i twórcą wartości / M. Szymańska // Logistyka szansą rozwoju miasta i regionu na przykładzie ziemi piotrkowskiej / red. W. Starzyńska, W. Rogalski. – Piotrków Trybunalski, 2008. – S. 27 – 37.

402. SZYMAŃSKA M. Dom rodzinny jako creator miłości, rozwoju i wychowania / M. Szymańska // Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości / red. H. Marzec, C. Wiśniewskiego. – Piotrków Trybunalski, 2009. – T. 1. – S. 161 – 165.

403. SZYMAŃSKA M. Doświadczenie biedy przez dzieci we współczesnej rzeczywistości w kontekście ich podmiotowego rozwoju / M. Szymańska // Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia. – Białystok, 2009. – S. 237 – 245.

404. SZYMAŃSKA M. Działalność programowa lokalnych organizacji i instytucji na rzecz dzieci z rodzin biednych / M. Szymańska // Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym / pod red. J. Karbowniczek i D. Ficek. – Częstochowa : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2010. – S. 373 – 382.

405. SZYMAŃSKA M. Edukacja do zmian – życie i praca zawodowa we współczesnym świecie / M. Szymańska // Edukacja dla potrzeb rynku pracy – realia, możliwości, perspektywy. – Piotrków Trybunalski, 2011. – S. 73 – 87.

406. SZYMAŃSKA M. Edukacja zawodowa młodzieży i dorosłych, czyli o wychowaniu człowieka, obywatela i pracownika / M. Szymańska // Myśl i praktyka pedagogiczna / red. W. Chmielewski, W. Starzyńska. – Piotrków Trybunalski, 2008. – S. 449 – 459.

407. SZYMAŃSKA M. E-włączenie osób bezrobotnych do społeczności informacyjnej / M. Szymańska // Edukacja informacyjna. Neomedia w społeczeństwie wiedzy. – Szczecin, 2009. – S. 295 – 301.

408. SZYMAŃSKA M. Integracja w dziedzinie edukacji przy jednoczesnej różnorodności / M. Szymańska // Соціалізація особистості : зб.

наук. праць / за заг. ред. А. Капської. – К. : Логос, 2005. – Т. XXV. – С. 205 – 217.

409. SZYMAŃSKA M. Kreowanie, kierowanie i utrzymywanie zmiany / M. Szymańska // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 10. – С. 445 – 451.

410. SZYMAŃSKA M. Natura i pomiar biedy – wybrane modele badań / M. Szymańska // Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. – Kielce, 2013. – Zeszyt 2. – S. 63 – 83.

411. SZYMAŃSKA M. Nierówności społeczne w systemie edukacji w ujęciu socjopedagogicznego modelu Pierre’a Bourdieu i Jeana-Claude’a Passerona / M. Szymańska // Szkoła i jej etyczne wyzwania / red. naukowa J. Siewiora. – Tarnów, 2015. – S. 101 – 117.

412. SZYMAŃSKA M. O kompetencjach osób na kierowniczych stanowiskach pracy – konteksty wybrane / M. Szymańska // Piotrkowskie studia pedagogiczne. – Piotrków Trybunalski, 2009. – S. 157 – 169. – Tom 14.

413. SZYMAŃSKA M. Odkrywanie sensu człowieczeństwa przez pracę / M. Szymańska // O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego / red. naukowa L. Marszałek, A. Solak. – Warszawa, 2010. – S. 311 – 321.

414. SZYMAŃSKA M. Praca zawodowa w orientacjach życiowych młodzieży / M. Szymańska // Туристична освіта в Україні: проблеми і перспективи : зб наук. праць. – К. : Тонар, 2007. – С. 54 – 59.

415. SZYMAŃSKA M. Rozważania wokół fenomenu współczesnej rodziny / M. Szymańska // Dezintegracja rodziny / red. naukowa J. Siewiora. – Tarnów, 2013. – S. 61 – 77.

416. SZYMAŃSKA M. Sposoby przeciwdziałania i zapobiegania międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznej / M. Szymańska //

Rozvoj a perspektivy pedagogiky a vzdelávania učiteľ'ov. – Prešov, 2009. – S. 238 – 244.

417. SZYMAŃSKA M. Szanse i zagrożenia wynikające z procesów globalizacji / M. Szymańska // Z tradycji historii kultury i oświaty / red. M. Pindera. – Piotrków Trybunalski, 2007. – S. 603 – 622.

418. SZYMAŃSKA M. Szkolne programy profilaktyki i ich rola w działalności edukacyjnej i wychowawczej szkoły / M. Szymańska // Sociálnopedagogické aspekty agresie stredoškôlakov a jej prevencie. – Prešov, 2011. – S. 77 – 85.

419. SZYMAŃSKA M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji / M. Szymańska // Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia / red. H. Marzec, M. Pindera. – Piotrków Trybunalski, 2007. – T. 1. – S. 183 – 197.

420. SZYMAŃSKA M. Ubogie dzieci w przestrzeni szkoły – wybrane wyzwania współczesnej szkoły / M. Szymańska // Codziennosc szkoły. Uczeń / red. E. Bochno, I. Nowosad, M. Szymański. – Kraków : Impuls, 2014. – S. 283 – 296.

421. SZYMAŃSKA M. Wizja wychowania w Stuleciu Dziecka, pedagogicznym testamencie Ellen Key / M. Szymańska // W kręgu edukacji przedszkolnej i szkolnej / red. naukowa P. Barczyk i P. Kowolik. – Mysłowice, 2012. – S. 21 – 31.

422. SZYMAŃSKA M. Wpływ planowania na efektywną zmianę w oświacie / M. Szymański. – Piotrków Trybunalski : Wydawnictwo UJK, 2008.

423. SZYMAŃSKA M. Współczesna kobieta jako matka i pracownik – dopełnienie ról / M. Szymańska // Nauczyciel i Szkoła. – Mysłowice, 2009. – Nr 3 – 4. – S. 67 – 74.

424. SZYMAŃSKA M. Współczesny obraz rzeczywistości społecznej a doświadczenie biedy przez dzieci we współczesnej rzeczywistości w kontekście ich podmiotowego rodzaju / M. Szymańska // Podmiotowość w praktyce

edukacyjnej: konkrety – działania – zagrożenia / red. A. Popławska. – Białystok : Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2009.

425. SZYMAŃSKA M. Wychowanie społecznomoralne w rodzinie, jako proces nabywania przez dziecko przygotowania do życia w globalnym świecie / M. Szymańska // Теоретико-методологічні засади моделювання навчально-виховних систем у педагогічних закладах освіти : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К. : ПБТП «LAT & K», 2009. – С. 32 – 36.

426. SZYMAŃSKA M. Wyzwania globalnego świata dla edukacji i poradnictwa zawodowego / M. Szymańska // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2009. – Додаток 4, том I. – С. 402 – 408.

427. SZYMAŃSKA M. Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród dzieci – wyniki badań / M. Szymańska // Edukacja z perspektywy przemian kulturowo-społecznych. Wczoraj – dziś – jutro / red. naukowa J. Bielecki i A. Jacewicz. – Białystok, 2010. – S. 535 – 544.

428. SZYMAŃSKA M. Zmiana społeczna, rozwój i postęp / M. Szymańska // Наука і сучасність : зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Том 51. – С. 90 – 100.

429. SZYMAŃSKA M. Znaczenie planowania kariery zawodowej dla przyszłości człowieka / M. Szymańska // Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole. – Częstochowa, 2007. – S. 209 – 213.

430. SZYMAŃSKI M.J. Edukacja – droga reprodukcji społecznej czy emancypacja człowieka / M.J. Szymański // Szymański M.J. W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji i Polsce. – Kraków : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2004.

431. SZYMAŃSKI M.J. Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie / M.J. Szymański // Muchacka B., Szymański M.J. Szkoła w

świecie współczesnym / B. Muchacka (red.), M.J. Szymański. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2008.

432. SZYMAŃSKI M.J. Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie jako przedmiot badań i interwencji pedagogicznych / M.J. Szymański // Lewowicki T., Szymański M.J. Nauki pedagogiczne w Polsce / T. Lewowicki (red.), M.J. Szymański. – Kraków : Impuls, 2004. Zob. Szymański M.J. Nierówności społeczne w polskim szkolnictwie / M.J. Szymański // «Nowa Szkoła». – 2004. – Nr 1; Szymański M.J. Wolność i nie(sprawiedliwość) edukacyjna / M.J. Szymański // «Nowa Szkoła». – 2005. – Nr 1.

433. SZYMAŃSKI M.J. Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna / M.J. Szymański. – Warszawa : IBE, 1996.

434. SZYMAŃSKI M.J. Studia i szkice z socjologii edukacji / M.J. Szymański. – Warszawa : IBE, 2000.

435. SZYMAŃSKI M.J. Wolność i nie(sprawiedliwość) edukacyjna / M.J. Szymański // «Nowa Szkoła». – 2005. – Nr 1.

436. ŚLIWERSKI B. Współczesne teorie i nurty wychowania / B. Śliwerski. – Kraków : Impuls, 1998. – 403 s.

437. ŚLIWIERSKI B. Polski system oświatowy / B. Śliwerski // Prucha J. Pedagogika porównawcza / J. Prucha. – Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – S. 280 – 344.

438. ŚLIWIERSKI B. Reformowanie oświaty w Polsce / B. Śliwerski // Pedagogika / pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego. – Warszawa : PWN, 2004. – Cz. 2.

439. ŚWIĘTOCHOWSKA U. Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku / U. Świętochowska. – Toruń, 2000.

440. TARNOWSKA E. Bieda, historia i kultura / E. Tarnowska // Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce / red. E. Tarnowska. – Warszawa, 2002.

441. TATARKIEWICZ W. Historia filozofii / W. Tatarkiewicz. – Warszawa : PWN, 2011. – T. I – III.

442. Tekst Strategii Lizbońskiej dostępny na stronie <http://www2.ukie.gov.pl/sl/indexs.html>. – z dn. 10.09.2012 r., zob. Human Development Reports, UNDP – raporty rozwoju społecznego dostępne na stronach: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR2012ENComplete.pdf>; <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2012>. – z dnia 10.11.2012 r.

443. TERPIL J. Konsekwencje życiowe bezrobocia / J. Terpil // Kwestie społeczne i krytyczne sytuacje u progu lat 90 / red. J. Rysz-Kowalski. – Warszawa, 1992.

444. THEISS W., PRZECŁAWSKA A. Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse / W. Theiss, A. Przecławska // Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań / red. A. Przecławska. – Warszawa : Wydawnictwo Żak, 1996.

445. THERBORN G. Nierówność, która zabija / G. Therborn. – Warszawa : PWN SA, 2015.

446. TOPIŃSKA J., CIECIELĄG J., SZUKIEŁOJC A., BIEŃKOWSKA A. Pomiar ubóstwa. Zmiany koncepcji i ich znaczenie / red. J. Topińska, J. Ciecieląg, A. Szukiełojć, A. Bieńkowska. – Warszawa : Opracowania PBZ, Polska Bieda III, 2008. Zob. Szalai J.1993.

447. TOPOLSKI E. Polska nowożytna (1501 – 1795) / J. Topolski. – W-wa : PWN, 1985. – S. 254 – 416.

448. TREMPAŁA E. Instytucje i placówki wychowania równoległego / E. Trempała // Pedagogika społeczna – poszukiwania.

449. TREMPAŁA E. Rozwój, kierunki i ośrodki pedagogiki społecznej / E. Trempała // Panorama pedagogiki społecznej...

450. TRENTOWSKI B. Chowanna czyli system pedagogiki narodowej jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży / B. Trentowski. – Wrocław : Zakład im. Ossolińskich, 1845. – T. 1. – 600 s. ; T. 2. – 585 s.

451. TURNER J.H. Socjologia. Koncepcje i zastosowania / J.H. Turner. – Poznań : PWN, 1998.
452. Ulotka informacyjna z roku 2012 wydana przez Urząd Miasta Piotrkowa Trybunalskiego.
453. UNICEF «Child Poverty in Rich Countries», 2005, Innocenti Report Card No.6. UNICEF, Innocenti Research Centre, Florence.
454. Uniwersalny słownik języka polskiego / pod red. S. Dubisz. – Warszawa : PWN, 2003. – T. II.
455. Uniwersalny słownik języka polskiego / pod red. S. Dubisz. – Warszawa : PWN, 2003. – T. III.
456. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.
457. VEIT-WILSON J. Dignity not Poveity / J. Veit-Wilson. – London : A. Minimum Income standard from the UK, Institute for Public Policy Research, 1994. // WILSON. Studying inner – city dislocation: the challenge of public agenda research / Wilson // American Socjological, Review. – 1991. – Nr 50.
458. VRANKEN J. Poverty and Socjal Exulusion in Modern Western Societies Some Elements for a Cenceptual Model : Manuscript / J. Vranken cyt. za W. Warzywoda-Kruszyńska // Życ i pracować w enklawach biedy. Klimaty łódzkie / pod red. W. Warzywoda-Kruszyńska. – Łódź : Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, ANaGRAF, 1998.
459. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W. Dorastać w biedzie / W. Warzywoda-Kruszyńska // Warzywoda-Kruszyńska W. (Życ) Na marginesie wielkiego miasta / W. Warzywoda-Kruszyńska. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, 1999.
460. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W. Dzieci żyjące w biedzie – dzieci krzywdzone / W. Warzywoda-Kruszyńska // Teoria, Badania, Praktyka. – 2008. – 3/23.

461. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., GROTOWSKA-LEDER J. Bieda wśród dzieci (diagnoza na poziomie globalnym i lokalnym). Prawo dziecka do godziwych warunków życia / W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder. – Warszawa : Rzecznik Praw Dziecka, 2002.
462. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., GROTOWSKA-LEDER J. Życ i pracować w enklawach biedy / W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder. – Łódź : ISUŁ, 1998.
463. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., PETELEWICZ M. Bieda w dzieciństwie jako zagrożenie utrwaleniem biedy i wykluczenia społecznego w przyszłości / W. Warzywoda-Kruszyńska, M. Petelewicz. – Łódź : Wyd. «Biblioteka» IS UŁ, 2009.
464. WASILEWSKA M. Selekcje szkolne w latach przemian / M. Wasilewska. – Kielce : WSP, 2003. – 146 s.
465. WEBER M. Klasy i stany / M. Weber // Weber M. Gospodarka i społeczeństwo. Zarys socjologii rozumiejącej / M. Weber. – Warszawa : PWN, 2003
466. WIŚNIEWSKI M. Ubóstwo jako bariera rozwoju / M. Wiśniewski // «Polityka Społeczna». – 1990. – Nr 5 – 6.
467. WŁODARCZYK S. Miłosierdzie Jezusa w Historii Zabwienia / S. Włodarczyk // Ruch biblijny i Liturgiczny. – 38 (1984). – 360 s.
468. WOŁOSZYN S. Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie / S. Wołoszyn. – W-wa : PWN, 1964. – 821 s.
469. WÓYCICKA I. Tackling Poverty the Social Inclusion of children / I. Wóycicka // A Study of National Policies. – Poland, May 2007. – http://www.peer_reviewsocial_inclusionnet/policyassessment-activities/report/first-semester2007/firstsemester-2007/poland_1.07.2012.
470. WRIGHT E.O. Interrogating Inequality. Essay on Class Analysis. Socialism and Marxism / E.O. Wright. – London – New York : VERSO, 1994. Zob. Warzywoda-Kruszyńska W. Enklawy biedy – mechanizm powstawania i

trwania w czasie / W. Warzywoda-Kruszyńska // «Praca Socjalna». – numer specjalny lipiec – sierpień.

471. WZLOT / Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Fundacja Instytutu Inicjatyw Społecznych. – Łódź : Wydawnictwo «Biblioteka», 2010.

472. ZACHORSKA M. Zmiany w oświacie – koncepcje i uwarunkowania / M. Zachorska // Druga fala polskich reform / pod red. L. Kolarskiej-Bobińskiej. – Warszawa : ISP, 1999.

473. ZAWADA A. Warunki życia i kondycji Polaków lokujących się w sferze ubóstwa / A. Zawada. – Cieszyn : Uniwersytet Śląski, 2002.

474. ZIEMNOWICZ M. Problemy wychowania współczesnego / M. Ziemnowicz. – Warszawa – Kraków, 1927.

475. ZILOVA A. Chudoba a jej premeny na Slovensku / A. Zilova. – Badin : Mentor, 2005.

476. ZNANIECKI F. Socjologia wychowania / F. Znaniecki. – W-wa : Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1973. – 510 s.

477. ZNANIECKI F. Socjologia wychowania. – T. 1 : Wychowujące społeczeństwo / F. Znaniecki. – Warszawa : PWN, 1973. – 420 s.

478. ZUBIK A., CIEŚLIK A. Prawdy i mity na temat nierówności społecznych / A. Zubik, A. Cieślik // Klebaniuk J. Fenomen nierówności społecznych. Nierówności społeczne w refleksji humanistycznej / J. Klebaniuk. – Warszawa : Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury, 2007.

479. ZYCH B.M. Egzaminacyjna selekcja doszkolna i jej uwarunkowania / B.M. Zych. – Kielce : WSP, 1990. – 163 s.

480. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. – T. 3 : Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu / oprac. S. Wołoszyn. – Warszawa : PWN, 1966. – 532 s.

481. ec.europa.eu/indeks_pl.htm. – z dnia 11.07.2012 r.

482. <http://wpis.irss.pl/definicja-pracy-socjalnej>. – dostęp : 24.06.2014 r.

483. <http://www.bryk.pl/teksty/studia/pozosta%C5%82e/polityka/24079>.
– z dnia 21.12.2010 r.; [wsp%C3%B3%C5%82czesne
kwestie spo%C5%82eczna problem ub%C3%B3stwa.html](http://www.bryk.pl/teksty/studia/pozosta%C5%82e/polityka/24079)
484. <http://www.cpa.ie/publications/againstalloids/GrowingUpInPoverty.pdf>. – z dnia 12.07.2012 r.
485. http://www.unic.un.org.pl/rokrodziny/mi_informacja.php. – z dnia 07.07.2010 r. Informacja o sytuacji rodziny w Polsce na podstawie Narodowej Strategii Integracji Społecznej.
486. [wikipedia.org/wiki/nier%C3%](http://wikipedia.org/wiki/nier%C3%9C)/ – nierówność społeczna z dnia 12.01.2010 r.
487. [www.men.waw/pl/aktual/oswiata/radakons.htm](http://www.men.waw.pl/aktual/oswiata/radakons.htm)

ДОДАТКИ

Додаток А

Джерела, динаміка та інтеракції різних типів нерівності

Тип нерівності	Джерела і динаміка	Інтеракції
Життєва нерівність	Екологія популяції Система статусів Медичні знання	В якості активного учасника: впливає на нерівність засобів. В якості пасивного учасника: перебуває під впливом екзистенційної та нерівності засобів.
Екзистенційна нерівність	Родинно-статєва система Етнічно-расові відносини Система суспільних статусів	В якості активного учасника: справляє вплив на життєву та нерівність засобів. В якості пасивного учасника: перебуває під впливом нерівності засобів.
Нерівність засобів	Господарські, політичні та пізнавальні системи, середовищні умови та досягнення	В якості активного учасника: впливає на життєву та екзистенційну нерівність. В якості пасивного учасника: перебуває під впливом екзистенційної та життєвої нерівності.

Механізми появи нерівності

Механізм	Безпосередні дії суб'єктів	Системна динаміка
Дистанціювання	Випереджування інших Подолання суперництва Суспільна психологія успіху та поразки	Творення і нормування структури нагород Віддача Структурування доступу до інформації та можливостей
Виключення	Творення обмежень і перешкод Дискримінація та монополізація	Бар'єри в суспільному житті Кумуляція привілеїв Стигматизація Громадянські та майнові права
Ієрархізація	Зверхність/ підпорядкування Відношення: покровитель – клієнт Зневажання/вияв поваги	Організаційна ієрархія, дистанції статусу і влади Ієрархія родинних ролей Поділ на центр та периферію системи Етнічні, расові та статеві ієрархії Узагальнені ієрархії вищості та нижчості
Визиск	Привласнення Експлуатація Використання	Поляризовані відношення влади Асиметричні залежності Системи, що базуються на данині.

Механізми забезпечення рівності

Нівелювання дистанції	Наздоганяння Використання нових можливостей	Компенсаційне збільшення можливостей Афірмаційні дії
Інтеграція	Міграція Здобування права на участь в суспільному житті	Права людини Антидискримінаційні закони
Деєрархізація	Організація Колективні договори Співпраця в межах мережі	Демократизація Усунення ієрархізації в організаціях та інституціях Створення можливостей для перекваліфікації всередині організації
Редистрибуція та реабілітація	Створення політичних організацій та висунення політичних гасел Доброчинність	Податкова система, трансфери та суспільна продуктивність Публічне визнання гідності.

Додаток Б

Відсоток дітей, що належать до категорії бідних, у Польщі та Європейському Союзі (2010 – 2013 рр.)

Країни	2010	2011	2012	2013
Польща	22,5	22,0	21,5	23,2
Країни Європейського Союзу (n=28)	20,8	20,6	20,5	20,2
Min	Данія (10,2)	Данія (10,2)	Данія (10,2)	Данія (8,5)
Max	Румунія (31,3)	Румунія (32,9)	Румунія (34,6)	Румунія (32,1)
Місце у Польщі на тлі ЄС	21	18	16	17

Додаток В

Кількість бідних дітей у Польщі за ознакою віку

Вік	2010	2013	2010	2013
Кількість бідних, %	Польща		ЄС 28	
Діти віком 0 – 17 років, з них:	22,5	23,2	20,8	20,2
0 – 5 років	20,5	21,7	19,5	18,6
6 – 11 років	21,4	21,4	20,7	19,4
12 – 17 років	25,3	26,6	22,4	22,8

Додаток Д

Кількість бідних (%) в Польщі та ЄС залежно від кількості дітей у сім'ї

Кількість дітей у сім'ї	2010	2011	2012	2013
Польща				
Двоє дорослих без дітей	12,4	12,8	11,1	10,2
Двоє дорослих та 1 дитина	12,3	11,3	11,8	11,6
Двоє дорослих з 2 дітьми	19,8	19,7	16,2	17,2
Двоє дорослих з 3+ дітьми	32,8	34,6	36,5	37,3
Середня кількість	17,6	17,7	17,1	17,3
Європейський Союз				
Двоє дорослих без дітей	11,2	11,6	11,3	10,8
Двоє дорослих та 1 дитина	11,6	12,7	12,9	12,7
Двоє дорослих з 2 дітьми	14,9	15,4	15,1	14,2
Двоє дорослих з 3+ дітьми	26,4	25,1	25,6	26,6
Середня кількість	16,4	16,8	16,8	16,6