

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (315) БЕРЕЗЕНЬ

2018

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (315) березень 2018

Частина I

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 01 березня 2018 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лїве) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прїзвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прїзвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018

ЗМІСТ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

1. **Дуля А. В.** Основні етапи надання соціальної підтримки сім'ям учасників АТО..... 6
2. **Краснова Н. П.** Соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України..... 11
3. **Караман О. Л., Юрків Я. І.** Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»..... 24
4. **Маркова Н. В.** Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб як актуальна проблема соціальної роботи в Україні..... 32
5. **Отрощенко Н. Л., Черниш О. О.** Діяльність соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів у закладах загальної середньої освіти прифронтової зони..... 40
6. **Савченко С. В., Курило В. С.** Молодь як жертва несприятливих чинників соціалізації в умовах гібридної війни на сході України..... 47

ТЕОРЕТИЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

7. **Доннік М. С.** Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки підлітків в умовах соціального гуртожитку для сиріт..... 55
8. **Дудко Н.В.** Визначення поняття «соціальна творчість студентської молоді»: соціально-педагогічний аспект..... 62
9. **Канішевська Л. В.** Теоретичні аспекти проблеми формування педагогічної культури батьків..... 70
10. **Малков Д. Ю.** Становлення особистості в умовах дозвіллевої діяльності..... 77
11. **Мальцева О. І.** Фактори соціалізації сучасних підлітків..... 85
12. **Міронов Р. А.** Психотерапевтична діяльність у галузі освіти: загальна характеристика..... 92
13. **Печериця Н. М.** Корекція ейджизму молоді як соціально-педагогічна проблема..... 101
14. **Попова А. О., Щеголь М. В.** Досвід використання просвітницько-профілактичних настільних ігор фахівцями із соціальної роботи в місцевих громадах..... 109

15.	Приймак Г. Ю. Дослідження феномену здорового способу життя: історико-логічний аспект.....	115
16.	Рижанова А. О. Актуалізація соціального виховання як умова прискорення суспільного розвитку України.....	123
17.	Сорока О. В. Технологічний аспект самоменеджменту.....	132
18.	Степаненко В. І. Наукові підходи до трактування сутності і змісту девіантної поведінки на базі гіперздібностей.....	140
19.	Тадаєва А. В. Вплив нових медіа на процес комунікації особистості.....	147
20.	Трубавіна І. М. Теоретичні основи соціальної профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти.....	154
21.	Чечко Т. М. Аналіз функціонально-рольового репертуару соціального педагога у контексті соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах.....	163
22.	Шабасєва Н. С. Ключові проблеми гендерної соціалізації студентської молоді.....	172
23.	Ягоднікова В. В. Аксіологічний підхід до виховання соціальної зрілості студентів.....	179
24.	Яцинік А. В. Організаційна культура педагога як складова успішності корекційно-реабілітаційної діяльності.....	186

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

25.	Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».....	193
26.	Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Зміст комплексного соціально-педагогічного впливу в абілітації дітей раннього віку з органічними ураженнями центральної нервової системи (ЦНС).....	201
27.	Ільченко О. В., Потамошнієва О. М. Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності учнів з легким ступенем розумової відсталості.....	209
28.	Коваленко В. Є., Бойко О. О. Педагогічні умови формування художньо-естетичних інтересів розумово відсталих молодших школярів.....	215
29.	Мирян А. М. Роль педагога-тьютора у вирішенні питань соціалізації дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання.....	223
30.	Мухіна А. Ю. Особливості використання прикладного аналізу поведінки в роботі з дітьми, які мають аутистичний спектр порушень.....	228

31. **Самойлова І. В.** Етапи корекційного впливу при порушеннях звуко-складової структури слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня..... 236
32. **Тарасова В. В.** Основні аспекти процесу формування лексичної сторони мовлення у розумово відсталих дітей..... 244

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

33. **Кондур О. С.** Формування національно-культурної ідентичності молоді у сучасній освітньо-виховній парадигмі. 252
34. **Терник А. В.** Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку..... 258
- Відомості про авторів..... 267**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

УДК 364.012-323.285

А. В. Дуля

ОСНОВНІ ЕТАПИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПІДТРИМКИ СІМ'ЯМ УЧАСНИКІВ АТО

Військовий конфлікт на Сході України призвів до значного збільшення кількості сімей, які опинились у складних життєвих обставинах, зниження їх життєвого рівня та погіршення морально-психологічного стану. Тому виникає необхідність соціальної підтримки сімей учасників АТО.

Питання алгоритму соціальної роботи з сім'ями груп ризику розглядали такі вітчизняні науковці, як: О. Безпалько, З. Кияниця, Н. Лін, Н. Олексюк, Ж. Петрович, Р. Сімеона, В. Шахрай.

Дослідження різних аспектів соціальної підтримки сімей учасників бойових дій висвітлено у працях таких зарубіжних та вітчизняних вчених, як: М. Андреса, М. Бріккела, Ю. Вітка, Н. Горюка, В. Горбунова, К. Гюста, С. Грен'єра, А. Карачевського, О. Масик, М. Рассело, Г. Циганенко та ін.

Метою статті є на основі аналізу наукових джерел з даної теми, визначено та охарактеризовано етапи надання соціальної підтримки сім'ям учасників АТО.

Вітчизняний вчений О. Безпалько розглядає соціальну підтримку, як систему заходів суб'єктів соціальної роботи спрямовану на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг [6, с. 180].

На основі аналізу нормативно-законодавчого поля та наукових джерел [1; 2] визначено, що підставою для надання державної соціальної підтримки є складні життєві обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може самостійно подолати. Така соціальна підтримка надається у грошовій та натуральній формах, а також у формі соціального обслуговування і призначена як для всього населення України загалом, так і для окремих категорій: малозабезпечених сімей, сімей з дітьми, інвалідів, дітей-інвалідів, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, переселенців, учасників АТО та членів їх сімей тощо.

Зарубіжні дослідники Н. Лін та Р. Сімеона визначають соціальну підтримку, як підтримку, яка доступна для людини через соціальні зв'язки з іншими окремими особами, групами та спільнотами [8; 9].

Слід зауважити, що соціальна підтримка є надзвичайно важливою

для підтримки фізичного та психічного здоров'я особистості. Соціальна підтримка високого рівня якості може підвищити стійкість до стресу та допомагає захиститися від психологічних травм, що є особливо необхідним у роботі з учасниками АТО, адже вони піддаються впливу травматичних подій.

Проаналізувавши наукові доробки [8; 9], ми визначили компоненти соціальної підтримки: сприймання підтримки (тобто переконання, що тебе підтримують); реальність підтримки та взаємність підтримки; мережа підтримки (можливість звернутися до тих, хто підтримає і допоможе); джерела підтримки (носії ролей (партнери, родичі та ін.).

Слід відзначити, що для учасників АТО та членів їх сімей необхідне усвідомлення того, що є люди, які їх підтримають. Підтримка та розуміння членами сімей один одного сприяє вдосконаленню сімейних відносин, покращенню морально-психологічної атмосфери у сім'ї та швидшій адаптації учасників АТО до мирного життя.

Відсутність даної підтримки, дефіцит міжособистісного спілкування, непорозуміння між учасником АТО та членами його сім'ї, а також конфлікти можуть призвести до погіршення психоемоційного стану в учасників АТО та членів їх сімей, соціальної дезадаптації учасників АТО та загострення в них симптомів посттравматичного стресового розладу.

Відповідно до цього, ми можемо стверджувати, що для ефективної соціальної підтримки сімей учасників АТО необхідно враховувати всі вище зазначені компоненти.

Соціальна підтримка сімей учасників АТО – це безперервний, гнучкий, динамічний процес відновлення власного потенціалу сімей. Тому що важливою умовою ефективності соціальної підтримки даних сімей є спеціально організована послідовність дій, яка спрямована на вирішення актуальних проблем та задоволення потреб всіх членів сімей учасників АТО.

Відповідно до вищезазначеного, ми можемо констатувати, що соціальна підтримка сім'ї відбувається у логічній послідовності, що може бути представлена в етапах. Зазвичай соціальна підтримка складається з 3-5 етапів. Найбільш поширена класифікація етапів соціальної підтримки сім'ї: підготовчий етап (вивчення ситуації, встановлення контакту і знайомства, діагностика, планування); етап реалізації (безпосереднє надання послуг, інтервенція); підсумковий етап (оцінка і припинення, стабілізація) [3, с. 41].

Вітчизняні науковці О. Безпалько, З. Кияниця, Ж. Петрочко виокремлюють такі етапи соціальної роботи з сім'ями: виявлення сімей зі складними життєвими обставинами; здійснення діагностування ситуації у сім'ї, її потреб та проблем; ухвалення рішення про необхідність надання комплексних соціальних послуг, планування спільних дій (соціальний супровід); надання соціальних послуг; оцінка проведеної роботи, припинення соціального супроводу [4, с. 191].

Іншу класифікацію дає В. Шахрай, який виділяє такі етапи соціальної роботи з сім'єю: діагностичний, проєктивний, організаторський, практично-діяльнісний, оцінка ситуації та стану клієнта й прийняття рішення про завдання та зміст програми з ним і членами його сім'ї [7, с. 283–284].

У свою чергу вітчизняний науковець Н. Олексюк виділяє чотири етапи соціальної роботи з сім'ями військовослужбовців: інформаційно-аналітичний, прогностичний, спонукально-супровідний, відновно-реабілітаційний [5, с. 44–45].

На основі вивчення наукових доробок з даної проблематики, які представлені вище, ми визначили основні етапи соціальної підтримки членів сімей учасників АТО, які визначаються послідовності дій, виконання яких є запорукою ефективності соціальної підтримки. До них належить: етап збору інформації, прогнозування, етап впровадження, моніторингу та оцінки.

Перший етап – збір інформації. Його характерною особливістю вивчення ситуації в сім'ї: збір та аналіз інформації про всіх членів сім'ї; визначення актуальних проблем членів сім'ї. На цьому етапі важливим є здійснення психолого-педагогічного аналізу потенціалу сім'ї, визначення ресурсів та самостійності членів сімей учасників АТО у вирішенні проблем. Також здійснюється аналіз особливостей соціальної підтримки членів сімей учасників АТО та можливостей щодо надання сім'ям необхідної допомоги. Проводиться аналіз та узагальнення результатів оцінки. Кінцевим результатом першого етапу є оцінка потреб сімей учасників АТО.

На етапі прогнозування здійснюється розробка плану надання соціальної підтримки членам сімей учасників АТО, яка передбачає визначення пріоритетних цілей та завдань; моделювання засобів, форм та методів вирішення проблем; моделювання спільних дій мультидисциплінарної команди, фахівців та членів сім'ї учасників АТО на виконання плану. На цьому етапі важливим завданням є передбачення можливих результатів та труднощів надання соціальної підтримки даній категорії сімей.

Для етапу впровадження характерним є реалізація розробленого плану дій з метою вирішення проблем і задоволення потреб членів сім'ї учасників АТО. Основним завданням цього етапу є впровадження технології соціальної підтримки сім'ї учасників АТО, яка включає всі види соціальної підтримки: матеріальної, соціально-педагогічної, психологічної та правової підтримки. Для ефективного здійснення соціальної підтримки необхідним є мотивування членів сім'ї та їх активне включення у вирішення власних проблем. Відповідно до визначених на попередніх етапах проблем та потреб членів сімей учасників АТО можливе посередництво та представництво їх інтересів.

Моніторинг та оцінка – проводиться на кожному етапі соціальної підтримки й передбачає моніторинг наданої соціальної підтримки членам

сімей учасників АТО та оцінку досягнутого результату. Для даного етапу є характерним завершення надання соціальної підтримки якщо члени сімей учасників АТО більше її не потребують. Але в ході реалізації плану з надання соціальної підтримки можуть виникнути нові проблеми та потреби, що зумовлює необхідність коригування або розробки додаткового плану.

Отже, соціальна підтримка сімей учасників АТО – це не лише комплекс соціальних заходів, спрямованих на надання державних соціальних послуг даній категорії сімей, але й процес, який охоплює різні сфери життєдіяльності сімей учасників АТО та спрямовується на попередження або вирішення їх проблем.

Перспективами подальшого дослідження є розробка змістовно-технологічного забезпечення соціальної підтримки сімей учасників АТО.

Список використаної літератури

- 1. Бюджетний** кодекс України від 08.07.2010 р. № 2456-VI // Офіційний вісник України. – 2010. – № 59. – 9 с.
- 2. Закон** України «Про соціальний і правовий захист військовослужбовців та членів їх сімей» від 20.12.1991р. № 2011-XII [Електронний ресурс]. – Ресурс доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>.
- 3. Зберегти** сім'ю : практич. посіб. із соціальної роботи із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах / [авт.-упор. О. М. Мороз, Г. І. Постолук, Т. В. Семигіна, О. С. Шипіленко]. – К. : ЕКМО, 2008. – 160 с.
- 4. Інтегровані** соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / [О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця та ін.] ; за ред. І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрочко. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
- 5. Олексюк Н. С.** Організація соціально-педагогічного процесу в сім'ї військовослужбовця як важлива умова її позитивно спрямованої життєдіяльності / Н. С. Олексюк // Вісник Житомирського державного університету : зб. наук. пр. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Вип. 46. Педагогічні науки. – С. 43–47.
- 6. Соціальна педагогіка** : мала енциклопедія / за ред. І. Д. Зверевої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
- 7. Шахрай В. М.** Технології соціальної роботи : навч. посіб. [для студ. вузів] / Шахрай В. М. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 463 с.
- 8. Bambina A.** Online social support : the interplay of social networks and computer-mediated communication / Bambina A. – Youngstown : Cambria, 2007. – 268 p.
- 9. Southwick S. M.** The psychobiology of depression and resilience to stress: Implications for prevention and treatment / Southwick S., Vythilingam M., Charney S. – New York : Annu Rev Clin Psychol, 2005. – 255 p.

Дуля А. В. Основні етапи надання соціальної підтримки сім'ям учасників АТО

У статті проаналізовано поняття «соціальна підтримка». Визначено та охарактеризовано основні компоненти соціальної підтримки. У результаті теоретичного дослідження автором статті визначено та обґрунтовано

основні етапи надання соціальної підтримки сім'ям учасників АТО: збір інформації, прогнозування, впровадження, моніторинг та оцінка. Автором статті визначено що соціальна підтримка сімей учасників АТО – це не лише комплекс соціальних заходів, спрямованих на надання державних соціальних послуг даній категорії сімей, але й процес, який охоплює різні сфери життєдіяльності сімей учасників АТО та спрямовується на попередження або вирішення їх проблем.

Ключові слова: сім'ї учасників АТО, соціальна підтримка сімей учасників АТО, етапи соціальної підтримки сімей учасників АТО.

Дуля А. В. Основные этапы оказания социальной поддержки семьям участников АТО

В статье проанализировано понятия «социальная поддержка». Определены и охарактеризованы основные компоненты и важные аспекты социальной поддержки. В результате теоретического исследования автором статьи определены и обоснованы основные этапы оказания социальной поддержки семьям участников АТО: сбор информации, прогнозирование, внедрение, мониторинг и оценка. Автором статьи определено, что социальная поддержка семей участников АТО – это не только комплекс социальных мероприятий, направленных на оказание государственных социальных услуг данной категории семей, но и процесс, который охватывает различные сферы жизнедеятельности семей участников АТО и направляется на предупреждение или решение их проблем.

Ключевые слова: семьи участников АТО, социальная поддержка семей участников АТО, этапы социальной поддержки семей участников АТО.

Dulia A. Main Stages of Providing Social Support to the Families of ATO

This article analyzes the notion of «social support». It is described main components and important aspects of social support. As a result of theoretical research by the author of the article defined, that social support allows to increase stress resistance and helps to protect from psychological trauma, what is especially necessary in the work with antiterrorist operation participants', because they are affected by traumatic events. Defined and justified main stages of providing social support to the families of antiterrorist operation participants': information gathering, prognostication, introduction, monitoring and assessment. Author of the article determined that social support to the families of antiterrorist operation participants' – it is not only complex of social events, which aimed at the provision of public social services to this category of families, but and process, which covers different spheres of families' of antiterrorist operation participants' life and aims to prevent or solve their problems.

Key words: families of antiterrorist operation participants', social support to the families of antiterrorist operation participants', stages of providing social support to the families of antiterrorist operation participants'.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 37.013.42:159.922.76-056.49

Н. П. Краснова

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З КОРЕКЦІЇ
АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ВНУТРІШНЬО
ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ, ЩО ПОСТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК
ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується радикальними соціально-економічними перетвореннями, трансформацією інституту сім'ї, ослабленням соціального контролю, скороченням дитячих неформальних кооперацій, розростанням мережі комп'ютерних ігор з віртуальними партнерами, зростанням агресивного інформаційного потоку засобів масової інформації. Зміни цілого ряду соціокультурних чинників розвитку і криза соціально-психологічних обставин призводить до безперервного зростання стресових ситуацій, інтенсивній і тривалій психоемоційній напрузі.

Ситуація, що склалася на Сході України, проведення Антитерористичної операції на Донбасі спричинило появу величезної кількості дітей внутрішньо переміщених осіб, біженців із зони бойових дій [2], даній категорії сімей потрібно пристосовуватися до нових умов життя, нового соціального та культурного оточення, нового міста чи селища, необхідно подолати страх, невіру, розпач, депресію та агресію, щоб продовжувати своє життя у нових умовах. Сім'ї внутрішньо переміщених осіб потребують уваги, допомоги і це в першу чергу стосується інформації про можливість отримання різних видів допомоги як у державних структурах, так і в громадських та волонтерських організаціях. Особливої уваги потребують діти. Адже саме вони найбільш боляче переживають кризові ситуації.

Експрес-оцінка соціально-психологічного стану дітей в Донецькій області, здійснена ЮНІСЕФ, виявила підвищений рівень стресу приблизно у чверті дітей віком 3–6 років, у кожній шостій дитини віком 7–12 років та чверті дітей віком 13–18 років. Причиною такого стану, передусім, є пережитий досвід дітей. Як свідчить дослідження, майже 40% дітей віком 7–12 років та більше половини дітей віком 13–18 років

стали безпосередніми свідками воєнних подій. Діти відчували страх, злість, сум, мали проблеми зі сном або увагою впродовж кількох днів або й тижнів після того, як стали свідками негативних подій [6].

На сьогоднішній день ситуація з внутрішньо переміщеними особами та біженцями у світі сягнула критичної позначки. Майже 41 мільйон осіб у світі є внутрішніми переселенцями у своїх країнах. Лідери у цьому списку – Ємен, Сирія, Ірак та Україна, яка посіла четверте місце [14].

Збройні протистояння завжди є джерелом соціальних проблем, і вони значною мірою впливають на життя окремої людини, соціальних груп, на розвиток країни в цілому. Вкрай важливо аби люди, яких безпосередньо торкнулись наслідки бойових дій, що вимушено переїхали в інше місце проживання та опинилась в незнайомих обставинах, якомога швидше пристосувались до нового соціального середовища, знайшли роботу, житло, і в цьому вони потребують підтримки від держави та приймаючих громад.

Проблема внутрішньо переміщених осіб для нашої країни є надважливішою, про це свідчить кількість переселенців з тимчасово окупованої території та районів проведення Антитерористичної операції (АТО) на сході України до інших регіонів (1 026 177 осіб). У тому числі з Донецької і Луганської областей – 1 003 824 особи, з АР Крим і м. Севастополя – 22 353 особи. З них 169 756 дітей, 493 897 інвалідів та осіб похилого віку. Це досить велика категорія людей, яким доводиться пристосовуватися до нових умов існування до нового життя, зазвичай покладаючись тільки на свої сили [14], бо державна допомога цій групі людей, у силу відсутності досвіду зіткнення з подібною проблемою, налагоджена не ефективно, хоч і починають працювати запрограмовані механізми (діяльність волонтерських організацій, міжнародних фондів, Спецпроект «Квиток на роботу», Волонтерська ініціативна група «Київ – Схід – Діти», Благодійний фонд «СОС Дитячі містечка» та ін.).

Допомога від держави надається у більшій мірі матеріального, фінансового та медичного характеру, та вона не досконала. Основним завданням для влади на сьогодні є створення умов для адаптації та інтеграції внутрішньо переміщених осіб (ВПО) у нову громаду, створити нормальні передумови їх існування на території України [14]. Ураховуючи кількісні показники цього нового прошарку населення, що суттєво змінює структуру українського соціуму, і масштаби цього явища, дослідження цієї проблеми набуває неабиякої актуальності.

Обрана проблема є, в певній мірі, новою у соціально-педагогічній літературі, хоча феномену агресивної поведінки (сутність, причини виникнення, типологія) присвячено праці А. Бандури, Л. Берковіц, Г. Бреслава та ін.; фактори, що впливають на її формування, вивчають О. Білоус, Н. Гребініченко, Т. Костюченко та ін.; методи профілактики агресивної поведінки підлітків у своїх наукових працях розглядали Ю. Андреев, І. Гайдамашко, К. Сергеева та ін.; дослідженню проблем

переселенців присвятили свої праці П. Штомпкит (теорія «соціальної травми»), Дж. Александер (теорія «культурної травми»); адаптаційні проблеми внутрішньо переміщених осіб розглядають О. Міхєєва, В. Серєда та ін; основні причини, стратегії роботи з внутрішньо переміщеними особами визначили Т. Доронюк, А. Солодько та ін.

Масова вимушена міграція – серйозний обмежувальний фактор для розвитку та соціалізації дітей внутрішньо переміщених осіб, який підлягає врахуванню у сучасній ситуації. Вона підсилює гостроту й актуальність прийняття оптимальних рішень у сфері соціальної політики, соціально-педагогічної та соціальної роботи, вибору ефективних соціально-педагогічних технологій у роботі з такими дітьми, тому необхідність корекції агресивної поведінки дітей та недостатній рівень науково-методичного забезпечення змісту цього процесу, збереження морального та психічного здоров'я молодого покоління як найвищої соціальної цінності та прогресуюча тенденція зростання агресивних проявів – все це й зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – розкрити напрями та технології соціально-педагогічної корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України.

Відповідно до Керівних принципів ООН з питання про переміщення осіб всередині країни, переміщеними особами (або внутрішньо переміщеними особами) вважаються особи або групи осіб, які були змушені покинути або залишити свої будинки чи місця звичайного проживання, зокрема, у результаті або задля уникнення наслідків збройного конфлікту, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини, стихійних або викликаних діяльністю людини лих, і які не перетинали визнаних міжнародною спільнотою державних кордонів. На рівні ООН діє інститут Спеціального доповідача ООН з прав внутрішньо переміщених осіб.

В Україні прийнято Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [7], який визначає, що внутрішньо переміщеними особами вважають громадян України, які постійно проживають на території України, яких змусили або які самостійно покинули своє місце проживання, у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [7, с. 3].

Основними причинами вимушеного переселення є: загроза власному життю та здоров'ю; переслідування з релігійних/політичних чи етнічних мотивів; втрата близьких та рідних; руйнування сімейних стосунків; втрата житла/роботи; тиск з боку родичів; збройні конфлікти та ін. [14].

У науковій літературі існує багато визначень поняття агресії. Л. Мардахасєв під агресією розуміє поведінку з нанесенням фізичної і моральної травми іншій людині чи загрозою такої [15]; В. Зипченко і

Л. Мещерякова пропонують під агресією вважати форму поведінки, спрямовану на образу чи заподіяння шкоди іншій живій істоті, яка не бажає такого ставлення [11]; Т. Алексеєнко тлумачить агресивність як емоційний стан і рису характеру людини, яка виявляється в імпульсивній активності поведінки, афективних переживаннях, завданні певного морального, психічного чи фізичного ушкодження [13]. Л. Семенюк об'єднала психологічні і соціальні фактори, і визначила агресію як цілеспрямовану руйнівну поведінку, що суперечить нормам і правилам співіснуванню людей в суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, що спричиняє фізичний збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт [8].

Агресивна поведінка виявляється у посиленні негативізму; демонстративній, стосовно дорослих, поведінки; у частих випадках проявів жорстокості й агресивності. Агресивність супроводжують неадекватне самооцінювання (занижене або завищене), неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям дитини; підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень про своє місце в сім'ї, про ставлення до них однолітків, низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо.

Агресія розглядається як одна з основних біологічних функцій, що визначає здатність індивіда до цілеспрямованих дій у сфері міжіндивідуального спілкування, так, Г. Аммон визначає три форми реалізації агресії: «конструктивну», «деструктивну» і «дефіцитарну».

«Конструктивна» форма реалізації агресії – це соціальні прояви агресії, здатність індивіда протистояти шкідливим для нього впливів. При «деструктивній» формі має місце прямий, пов'язаний з порушенням морально-етичних норм, її прояв, руйнування і деформація відносин з оточуючими, присутні делінквентні і кримінальні компоненти поведінки, а також істотну роль відіграють різні особистісні розлади. «Дефіцитарна» форма прояву агресії характеризується низьким рівнем соціальної активності, недостатнім розвитком поведінкових навичок, що сприяють реалізації агресивних спонукань індивіда [3].

Слід зазначити, що агресія дітей безпосередньо не пов'язана з порушенням усталених правил й норм і відокремлюється від асоціальної поведінки. Становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, у якому особистісні характеристики відіграють важливу роль. До них відносяться: підвищений рівень психопатизації, нестійкість емоційного стану, що виявляється в підвищеній збудженості, подразливості, а також депресивності, яка призводить до підвищення рівня тривожності, скутості, невпевненості в собі. Агресивність розглядається як властивість особистості, для якої характерна поява деструктивних тенденцій у сфері суб'єкт-суб'єктних відносин. Вона є набутою якістю, продуктом соціалізації та заснована на біологічних адаптивних механізмах. Окремі вроджені характеристики людини (тип характеру, вид темпераменту, особливості гормонального статусу тощо)

у процесі розвитку можуть впливати на формування цієї риси, але не є визначальними факторами [3].

Основними формами агресивної поведінки є фізична агресія, тобто застосування фізичної сили проти іншої людини; негативізм, спрямований проти встановлених правил; підозріливість, тобто недовіра до людей, яка ґрунтується на переконанні, що вони мають намір зашкодити; вербальна агресія, тобто вираження своїх почуттів через чвари, образи, приниження; аутоагресія – агресія, спрямована на самого себе.

Термін агресія часто асоціюється з негативними емоціями – такими як гнів; з мотивами – прагнення образити або нашкодити; і з негативними установками – расові або етнічні тощо. Незважаючи на те, що всі ці фактори, безсумнівно, відіграють важливу роль у поведінці, результатом якої стає запобігання збитку, їх наявність не є обов'язковою для подібних дій. Агресія може проявлятися як у стані людини зовні спокійної, так і в стані надзвичайного емоційного напруження. Також зовсім необов'язково, щоб агресори ненавиділи або навіть не симпатизували тим, на кого спрямовані їх дії. Багато хто заподіює страждання людям, до яких ставиться скоріше позитивно, ніж негативно.

Агресивна поведінка дітей постає як спосіб задоволення потреб у спілкуванні; самовираження та самоствердження; реагування на неблагополучні обставини в сім'ї та на жорстоке ставлення з боку батьків; неможливість досягнення значущої мети; реакція на нові соціальні умови оточення тощо.

Дослідники сходяться на думці, що травматичний досвід може порушувати нормальний процес розвитку дитини, впливаючи на формування довіри, активності, ініціативності, міжособистісних відносин, розвиток мислення, формування самооцінки, самоконтролю та особистості в цілому.

Поняття «соціально-педагогічна корекція» як наукова категорія з'явилося відносно недавно, воно розглядається з наступних позицій: системного (цілісність та єдність компонентів), процесуального (сукупність послідовних дій і взаємодій для досягнення того чи іншого результату), культурологічного (спектр напрямів, особливості співтворчості, механізми реалізації), гуманістичного (спрямування на вирішення індивідуальних проблем особи), середовищного (підтримка середовища), соціального (ідеологія та культура суспільства), особистісно орієнтованого (розвиток особистості), діяльнісного (діяльність основних учасників).

Культурологічний підхід розглядає соціально-педагогічну корекцію як комплексне багаторівневе явище, що охоплює весь спектр наявних культурних напрямів, особливості співтворчості в процесі самопізнання та самореалізації дітей з урахуванням соціокультурного середовища педагогів, школярів та їх батьків, рівень загальної культури (культурний творчий потенціал) і механізми реалізації соціально-педагогічної корекції. Відповідно до *гуманістичного підходу*, соціально-педагогічна

корекція людини може здійснюватися упродовж всього життя, вона спрямовується на вирішення індивідуальних проблем та створення умов для розвитку особистості. *Середовищний підхід* розкриває систему дій суб'єкта управління соціально-педагогічної корекції і середовища, що забезпечує діагностику, проектування та продукування виховного результату. *Особистісно орієнтований підхід* детермінований тим, що діяльність суб'єктів соціально-педагогічної корекції спрямована на розвиток особистості. *Соціальний підхід* відзначається мінливістю, залежністю від ідеології та культури суспільства, визначеним ставленням соціального середовища до складових соціально-педагогічної корекції. *Діяльнісний підхід* до соціально-педагогічної корекції означає, що вона формується, проявляється і розвивається тільки в процесі діяльності основних її учасників [12].

Соціально-педагогічна діяльність об'єднує соціальну та педагогічну роботу, а, отже, охоплює два аспекти: соціальний (надання соціального захисту особистості, що потрапила у складні життєві обставини) та педагогічний (надання допомоги індивіду у розвитку його особистості та індивідуальності).

Соціальну діяльність більшість учених (О. Безпалько, О. Дронова, О. Палій та ін.) трактують як створення відповідних умов або надання допомоги з метою вирішення певної проблеми, які стосуються особистості, що перебуває у складних життєвих обставинах або переживає певні труднощі і вміщує допомогу матеріальну та в організації харчування й лікування; забезпеченні потрібного особистості рівня освіти, культури, умов організації дозвілля та відпочинку, працевлаштування тощо [1, с. 20]. Тобто, цей вид діяльності пов'язаний переважно із задоволенням потреб у соціальній сфері та не передбачає врахування психолого-педагогічних особливостей індивіда.

Надзвичайно важливим у соціально-педагогічній діяльності є педагогічний аспект. З позиції філософії про педагогічну діяльність можна говорити як про вираження певного педагогічного буття, оскільки вона є способом функціонування педагогічної реальності і поза нею не можна говорити ні про виховання, ні про освіту, ні про інші педагогічні аспекти. З точки зору онтологічного статусу, педагогічна діяльність є способом буття особливої соціально-педагогічної сфери суспільства, в рамках якої здійснюється цілеспрямоване, соціокультурне відтворення людини [20].

Виявленню сутності педагогічної діяльності присвячено низку наукових досліджень. Так, М. Галагузова розглядає педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності, яка спрямована на передачу соціокультурного досвіду засобами навчання та виховання, на створення умов для особистісного зростання людини [17]. Нетрадиційний підхід до трактування педагогічної діяльності пропонує Ю. Кулюткін, вбачаючи її своєрідність в тому, що вона є «метадіяльністю» [5], тобто діяльністю щодо організації іншої діяльності. З позиції відображення соціального

аспекту найбільш повним є трактування педагогічної діяльності як особливого виду суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до самостійної діяльності відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей [10]. Цілком закономірно, що соціальні компоненти, якими характеризують педагогічну діяльність, використовують для визначення соціально-педагогічної діяльності.

Базуючись на методологічних засадах теорії діяльності М. Кагана [9], О. Скларов розглядає соціально-педагогічну діяльність як одну «з різноманітних системних форм людської активності, в процесі якої відбувається зміна та перетворення людини у напрямку до олюднення, окультурення та соціалізації, наближення до певної конкретно-історичної соціальної моделі. Соціально-педагогічна діяльність як створення соціального індивіда з індивіда біологічного має своїм суб'єктом та об'єктом як суспільство, так і соціальні групи та окремих індивідів, протікає в умовах конкретного історичного, соціального та культурного середовища в людиноформуючих процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства» [16, с. 20]. Запропоноване О. Скларовим соціально-філософське визначення доцільно, на нашу думку, розглядати як своєрідну методологічну основу, оскільки основний акцент у цьому визначенні робиться на характеристиці соціально-педагогічної діяльності як окремого різновиду діяльності у загальносоціальному вимірі. Проте у цьому визначенні чітко не виокремлені характеристики педагогічної діяльності, яка відбувається в соціумі та обумовлена його особливостями.

Відомий український теоретик у галузі соціальної педагогіки А. Капська зазначає, що «соціально-педагогічна діяльність полягає у наданні допомоги людині, сім'ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки. Вона є засобом реалізації соціальної політики» [19, с. 52]. Виходячи з цього, вона визначає мету соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у сприянні особистості успішно вирішувати її проблеми. Засоби досягнення цієї цілі – вивільнення і розвиток ресурсів людини, її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін [19].

Таким чином, соціально-педагогічну діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України ми будемо розглядати як систему заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямовану на надання допомоги дітям внутрішньо переміщених осіб у процесі їх соціалізації, орієнтованої на визначення інтересів і потреб, створення умов для успішної адаптації до нових умов соціального середовища, подолання стресу, агресії, поліпшення соціально-психологічного стану.

Слід відзначити, що посттравматичні стресові розлади зустрічаються у дітей і в благополучні мирні часи. Діти переживають психологічну травму через смерть близьких, розлучення батьків, аварії, пожежі, землетруси та інші природні й соціальні катаклізми. Однак тільки війна, бойові дії травмують таку велику кількість дітей, які потребують допомоги широкого кола спеціалістів. Агресію можна порівняти з енергією, і на що буде спрямована ця дитяча енергія залежить саме від батьків та спеціалістів, які займаються вихованням дітей. В сучасних умовах, коли рівень агресії та насильства в українському суспільстві різко зростає, надзвичайно важливо вчити дітей виражати свої емоції у соціально прийнятій формі, аби не завдати шкоди собі та оточуючим.

Соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України вміщує в себе:

- діагностику психоемоційного середовища;
- консультативно-освітню роботу з педагогічними колективами закладів середньої загальної освіти та сім'ями внутрішньо переміщених осіб;
- безпосередньо консультативно-корекційну роботу з дітьми, які зазнали жорстокого поводження;
- інформаційно-освітню роботу з дітьми, що демонструють агресивну поведінку;
- формування психоемоційного оточуючого середовища, яке включає систему взаємовідносин між усіма суб'єктами даного процесу.

Соціально-педагогічна робота з особистісними конструктами дітей внутрішньо переміщених осіб, що демонструють агресивну поведінку спрямована на:

- корекцію відхилень в емоційній сфері;
- зниження рівня асоціальної поведінки;
- розвиток стресостійких якостей особистості;
- формування здорового життєвого стилю, функціональних стратегій і навичок поведінки; навичок оцінки соціальної ситуації і прийняття відповідальності за власну поведінку в ній; навичок сприйняття, використання і надання психологічної та соціальної підтримки; навичок відстоювання своїх кордонів і захисту свого персонального простору; навичок захисту особистісного «Я», самопідтримки і взаємопідтримки; навичок безконфліктного та ефективного спілкування;
- усвідомлення і розвиток наявних особистісних ресурсів, спрямованих на формування здорового способу життя та просоціальної поведінки.

Діагностичний блок корекційної роботи з агресивними дітьми внутрішньо переміщених осіб включає використання наступних методик:

- Опитувальник Басса-Дарки (спрямований на виявлення рівня агресивності дітей);
- Шкала реактивної і особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна (спрямована на виявлення рівня тривожності дітей);
- Фрейбургська анкета (спрямована на виявлення схильності до агресивної поведінки);
- Тест «Схильності до ризику»;
- «Шкала ворожості» Кука-Медлей;
- Методика експрес-діагностики неврозу (К. Хек і Х. Хесс).

Безпосередньо соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України повинна включати в себе інноваційні соціально-педагогічні технології – ділові та рольові ігри, психологічні тренінги.

В процесі реалізації даної діяльності використовуються різні методи: соціально-перцептивні, ситуаційні, імпрровізаційні, моделюючі і рольові ігри, соціодраматичні, біхевіоральні, когнітивні, експресивні методи, вправи, спрямовані на вироблення навичок встановлення зворотного зв'язку, обміну почуттями, використання техніки приєднання, що здатні фіксувати стан дитини «тут і тепер».

Специфіка *рольових ігор* в тому, що – на рівних беруть участь дорослі і діти; такі ігри припускають високий рівень самостійності та відповідальності кожного учасника, свободу й незалежність його дій, постійну необхідність здійснювати вибір і приймати рішення; розподіл ролей, який залежить від віку і соціального статусу учасників, моделювання незвичних систем взаємин – все це дає можливість змінити існуючий стан і по-новому будувати відносини між дітьми та дорослими.

Тренінг розвитку позитивних, толерантних соціальних умінь (Р. Берон і Д. Річардсон), при агресивній поведінці дітей, полягає у наступних процедурах:

- моделювання, що припускає демонстрацію особам, які не мають базових соціальних умінь, прикладів адекватної поведінки;
- рольові ігри, що пропонують уваяти себе в ситуації, коли є потреба реалізації базових умінь, що дає можливість на практиці перевірити моделі поведінки, яким випробовувані навчилися в процесі моделювання;
- встановлення зворотного зв'язку – заохочення позитивної поведінки («позитивне підкріплення»);
- перенесення навичок з навчальної ситуації в реальні життєві обставини.

До заходів з формування ненасильницького оточуючого середовища можна віднести: розширення свобод і можливостей вибору видів діяльності; введення принципів «педагогіки співробітництва» і «педагогічної підтримки»; розширення системи спільної діяльності всіх

суб'єктів означеного процесу; створення психологічного клімату взаємної поваги і довіри.

Важливу роль в процесі корекції агресивної поведінки дітей відіграє: створення соціально-педагогічних умов для формування установки на досягнення позитивної самооцінки особистості; вироблення у вихованців мотиву до зміни негативного соціально-морального досвіду; усвідомлення особистісної поведінки як соціально шкідливої та її негативні наслідки; соціально-педагогічна підтримка та сприятливі обставини у навколишньому соціальному середовищі. Все це сприяє формуванню навичок регуляції власної поведінки й мови (усвідомлене оволодіння навичками саморегуляції агресивної поведінки особистості); підвищенню культури спілкування особистості.

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України має широке і вузьке значення. У широкому сенсі – це комплекс заходів різного характеру допомоги дітям, котрі виявляють агресивну поведінку, у вузькому – це процес допомоги дитині, пов'язаний з усуненням десоціалізуючих впливів з боку найближчого оточення, що викликають агресивну поведінку.

Основною ідеєю, на якій базується процес корекції агресивної поведінки дитини, є ідея супроводу, на основі постійного відстеження змін, що відбуваються в її особистості та поведінці через надання необхідної допомоги різного роду та виду в залежності від виникаючих у дитини труднощів і проблем в процесі життєдіяльності і взаємодії з найближчим оточенням, а також взаємозв'язок і взаємозумовленість даного процесу та реалізації суб'єктно-рефлексивної позиції його учасників і результатів корекційної роботи та адаптації дитини у соціальному оточенні.

Вихідними підставами процесу корекції агресивної поведінки дітей є: обґрунтований вибір, рефлексивна позиція, персоніфікація корекційної роботи, емоційна розрядка. До умов ефективності корекції агресивної поведінки дітей можна віднести: формування умінь самостійного перемикання уваги на об'єкти і суб'єкти, які не викликають агресивного стану; стимулювання альтернативних агресивним способам реагування в різних ситуаціях; наявність установки на адекватну самооцінку і позитивність особистісного «Я» на основі сформованої рефлексивної позиції, тобто функціями корекції агресивної поведінки підлітків є: соціально-захисна, виховна, компенсаторна, стимулююча.

Соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України реалізується як послідовність взаємопов'язаних етапів, а саме: формулювання соціально-педагогічної проблеми; діагностика причин агресивної поведінки; визначення технології (форм та методів, їх послідовність) корекційної роботи.

Список використаної літератури

- 1. Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методологічні основи: монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с.
- 2. Берковиц Л.** Агресія: причини, последствия и контроль / Л. Берковиц СПб. : Прайм-Евронек, 2002. – 512 с.
- 3. Гайдамашко І.** Подолання агресії як соціально-педагогічна проблема / І. А. Гайдамашко // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / гол. ред. А. Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – Вип. 3. – С. 53–55.
- 4. Діти війни:** дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>
- 5. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 2005. – 201 с.
- 6. Експрес** оцінка психологічного становища дітей в Донецькій області. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/Rapid_Psychosocial_Assesment_of_Children_in_Donetsk_Oblast_ua
- 7. Закон** України «Про забезпечення праві свобод внутрішньо переміщених осіб» вид 20.10.2014 №1706-VII. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>
- 8. Зверева І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика : монографія / Зверева І. Д. ; М-во освіти і науки України, Ін-т проблем виховання Академії педагогічних наук. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
- 9. Каган М. С.** Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1987. – 325 с.
- 10. Капська А. Й.** Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська. – К. : УДЦССМ, 2001. – 220 с.
- 11. Комплексна** Програма корекційно-реабілітаційної роботи з дівчатами (14-18 років) та жінками, які пережили насильство або належать до групи ризику : інформаційно-методичні матеріали / В. М. Бондаровська, Т. В. Журавель, К. В. Сергеева та ін. ; за заг. ред. В. М. Бондаровської, Т. В. Журавель, Ю. В. Пилипас. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2014. – 527 с.
- 12. Мазин А.** Теоретические аспекты миграции населения / А. Мазин // Народонаселение. – 2001. – №1. – С. 132–146.
- 13. Методика** и технологии работы социального педагога : учеб.пособ. для студ. высш. учеб. зав. / [Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Академия, 2002. – 192 с.
- 14. Переміщені** особи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Переміщені_особи
- 15. Про** соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : закон України 21 червня 2001 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua>
- 16. Складов О. П.** Поняття «соціально-педагогічне» в категоріальному апараті соціального пізнання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

канд. філ. наук: спец. 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / О. П. Складаров. – К., 2000. – 173 с. **17. Социальная педагогика:** Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с. **18. Соціальна робота.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://books.br.com.ua/39973> **19. Соціальна педагогіка :** Підручник. 4-те вид. випр. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 488 с. **20. Философский словарь** [Текст]. – М., 1987. – 590 с.

Краснова Н. П. Соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України

У даній статті розглядаються проблеми внутрішньо переміщених осіб, що постраждали внаслідок військового конфлікту на сході України (приспосовання до нових умов життя, нового соціального та культурного оточення, подолання страху, невіри, розпачу, депресії та ін.) та їх дітей, які виявляють агресивну поведінку, що супроводжується неадекватним самооцінюванням, рівнем домагань, підвищеною емоційною напруженістю і тривожністю, ступенем неадекватності уявлень про своє місце в сім'ї, ставленням однолітків, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо. Охарактеризовано поняття «агресія», її форми («конструктивна», «деструктивна», «дефіцитарна», фізична, негативізм, підозріливість, чвари, образи, приниження; аутоагресія та ін.). Надано аналіз наукової літератури з огляду поняття «соціально-педагогічна діяльність» (різновид професійної діяльності, що спрямована на передачу соціокультурного досвіду; «метадіяльність»; різновид діяльності у загальносоціальному вимірі; допомога у складній ситуації та ін.) і на цій підставі визначено соціально-педагогічну корекцію, як систему заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямовану на надання допомоги. Висвітлено соціально-педагогічна діяльність з корекції агресивної поведінки дітей, що вміщує діагностичний блок та безпосередню корекційну роботу (ділові та рольові ігри, психологічні тренінги) за допомогою соціально-перцептивних, ситуаційних, імпровізаційних, соціодраматичних, біхевіоральних, когнітивних, експресивних та ін. методів.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, агресія, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна корекція агресивної поведінки дітей.

Краснова Н. П. Социально-педагогическая деятельность по коррекции агрессивного поведения детей внутренне перемещенных лиц, пострадавших в результате военного конфликта на востоке Украины

В данной статье рассматриваются проблемы внутренне перемещенных лиц, пострадавших в результате военного конфликта на

востоке Украины (приспособление к новым условиям жизни, нового социального и культурного окружения, преодоление страха, неверия, отчаяния, депрессии и др.) и их детей, которые проявляют агрессивное поведение, что сопровождается неадекватной самооценкой, уровнем притязаний, повышенной эмоциональной напряженностью и тревожностью, степенью неадекватности представлений о своем месте в семье, отношением сверстников, низким уровнем сформированности коммуникативных навыков и т.п.. Охарактеризовано понятие «агрессия», ее формы («конструктивная», «деструктивная», «дефицитарная», физическая, негативизм, подозрительность, распри, обиды, унижения, аутоагрессия и др.). Дан анализ научной литературы понятия «социально-педагогическая деятельность» (вид профессиональной деятельности, направленной на передачу социокультурного опыта; «метадеятельность»; вид деятельности в общесоциальном измерении, помощь в сложной ситуации и др.). И на этом основании определена социально педагогическая коррекция, как система мероприятий субъектов социальной работы, направленной на оказание помощи. Освещена социально-педагогическая деятельность по коррекции агрессивного поведения детей, которая включает диагностический блок и непосредственно коррекционную работу (деловые и ролевые игры, психологические тренинги) с помощью социально-перцептивных, ситуационных, импровизационных, социодраматичних, бихевиоральных, когнитивных, экспрессивных и др. методов.

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица, агрессия, социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения детей.

Krasnova N. Socio-Pedagogical Activity on Correction of Aggressive Behavior of Children of Internally Displaced Persons who Suffered as a Result of Military Conflict in Eastern Ukraine

This article examines the problems of internally displaced persons who have suffered as a result of the military conflict in eastern Ukraine (adaptation to new life conditions, new social and cultural environment, overcoming fear, disbelief, despair, depression, etc.) and their children who show aggressive behavior, accompanied by inadequate self-esteem, the level of aspirations, increased emotional tension and anxiety, the degree of inadequacy of representations about his place in the family, the ratio of peers, the low level of the formation of a com nikatyvnyh skills and more. The concept of "aggression", its forms ("constructive", "destructive", "deficient", physical, negativism, suspicion, strife, insults, humiliation, autoaggression, etc.) are described. The analysis of scientific literature on the concept of "socio-pedagogical activity" (a kind of professional activity aimed at the transfer of socio-cultural experience, "meta-activity", a kind of activity in the general social dimension, assistance in a difficult situation, etc.) is given. On this basis, socio-pedagogical correction, as a system of measures of subjects of

social and pedagogical work, aimed at providing assistance. The social-pedagogical activity on correction of aggressive behavior of children is covered, which includes a diagnostic unit and directly corrective work (business and role games, psychological trainings) with the help of social-perceptual, situational, improvised, social-radical, behavioral, cognitive, expressive, and other methods.

Key words: internally displaced persons, aggression, social and pedagogical activity, social and pedagogical correction of aggressive behavior of children.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.091-057.87-057.36(477.61)

О. Л. Караман, Я. І. Юрків

**ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ MOODLE ПІД ЧАС
ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗІ СТУДЕНТАМИ-
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ У ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» з жовтня 2014 року працює в умовах евакуації (Наказ МОНУ № 1128 від 3 жовтня 2014 р., Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII), що зумовило необхідність розробки гнучкої системи освітнього процесу, зокрема для студентів, які не мають можливості систематично брати участь у процесі навчання (зокрема, учасники антитерористичної операції).

В університеті станом на 2017–2018 навчальний рік здобувають вищу освіту 546 студентів-військовослужбовців, яких законом визнано учасниками бойових дій та які захищали і продовжують захищати незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України. 148 осіб було зараховано у 2016 році; 352 особи – у 2017 році [1]. Ще 46 осіб перевелось з інших закладів вищої освіти. Це люди, які з 2014 року героїчно відстоюють цілісність нашої країни на крайньому сході, утворюючи міцну фортецю і захищаючи нашу країну від повномасштабного вторгнення агресора.

Найбільш популярні спеціальності та програмами підготовки, на яких навчаються студенти-військовослужбовці є: соціальна робота (соціальна педагогіка, практична психологія); психологія; середня освіта (історія та правознавство); соціологія (соціологія прикордонної та митної справи); міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні

студії; екологія; лісове господарство; агрономія; фізична культура та спорт (спорт); підприємництво, торгівля та біржова діяльність; комп'ютерні науки та інформаційні технології; комп'ютерна інженерія; програмна інженерія.

Під час організації навчального процесу в університеті одночасно використовують два види навчання: аудиторне (денна, заочна форми) та дистанційне. Студенти-військовослужбовці мають можливість брати участь в аудиторному навчанні (стаціонарне навчання, участь у заочних сесіях) і використовувати ресурси сайту дистанційного навчання, комбінувати ці форми навчання в залежності від своїх можливостей.

Проблемам з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, таких як: О. Андрєєв, Р. Деллінг, Д. Кіган, А. Кларк, Г. Козлакова, І. Козубовська, М. Мур, В. Олійник, Є. Полат, Г. Рамбле, М. Сімонсон, М. Томпсон, А. Хуторський ін. Проблемам створення і використання курсів дистанційного навчання присвячені роботи О. Андрєєва, О. Анісімова, Б. Бочарова, В. Бардакова, М. Воеводіної, В. Гриценко, В. Кухаренка, Н. Нікулічевої, В. Солдаткіна та ін. Не зважаючи на значну увагу дослідників до проблеми впровадження дистанційних курсів у процес навчання вишів, нагальним залишається питання активного використання в освітньому процесі різноманітних дистанційних курсів, зокрема на платформі Moodle.

Мета нашої статті – розкрити особливості використання системи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Під «дистанційним навчанням» розуміють індивідуальний процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [2].

Як і в традиційному навчанні, дистанційне має ряд недоліків і переваг. Розглянемо їх більш докладно.

До переваг дистанційного навчання належать:

- свобода і гнучкість – можливість навчатися без відриву від проходження військової служби;
- індивідуальність – самостійний вибір студентами темпу навчання, вибору розділів, які варто було б повторити або вилучити;
- створення власного графіка навчання студентами у звичній для них обстановці й у зручний час [3].

Серед недоліків дистанційного навчання виокремлюють:

- відсутність прямого очного спілкування між студентами та викладачем. Подання матеріалу позбавляється емоційного забарвлення, важко створити творчу атмосферу в групі студентів;

- необхідність наявності відповідного технічного та програмного забезпечення, можливість постійного доступу до мережі інтернет. При цьому, користувач повинен бути забезпеченим персональним комп'ютером.

До тимчасових труднощів у впровадженні системи дистанційної освіти можна віднести: 1) недостатні навички роботи з комп'ютером тих, хто навчає і тих, хто навчається, відсутність досвіду в системі дистанційного навчання; 2) невелика кількість методичних матеріалів з підготовки та проведення дистанційного навчання; 3) недостатній розвиток інформаційно-комунікаційної інфраструктури в Україні [3].

Для організації та технічного забезпечення дистанційного навчання зі студентами-військовослужбовцями наш університет використовує зручну та надійну систему – відкриту освітню платформу Moodle.

Абревіатура Moodle пов'язана з виразом: Modular Object-Oriented Dynamik Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке дозволяє будь-кому дистанційно, за допомогою Інтернету, оволодіти навчальним матеріалом та самому створювати дистанційні курси і проводити навчання на відстані.

Низка дослідників (Т. Коваль, С. Сисоєва, Л. Сущенко) відзначають, що система дистанційного навчання Moodle проектувалася на засадах соціального конструктивізму, що включає спільну роботу студентів, активне навчання з метою формування рефлексивних умінь самонавчання та самоконтролю і базується на принципах:

- адаптивності: Moodle містить засоби, які постійно розвиваються без перебудови системи, та методи, які забезпечують індивідуалізацію навчання;
- довгостроковості: навчальна платформа відповідає розробленим стандартам щодо інформаційних навчальних систем і надає можливість вносити зміни до навчальних матеріалів без перепрограмування;
- доступності: дає можливість працювати дистанційно із будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет;
- економності: поширюється безкоштовно [4, с. 356].

Розкриємо більш докладно особливості використання системи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Доступ до ресурсів системи дистанційного навчання університету (do.luguniv.edu.ua – денна форма навчання, do1.luguniv.edu.ua – заочна форма навчання) – персоніфікований. Логін і пароль для входу в систему студенти та викладачі отримують після реєстрації в системі. Кожен студент і викладач має доступ лише до тих електронних навчальних курсів, на які він зареєстрований для участі у навчальному процесі. Учасники навчального процесу персонально несуть відповідальність за конфіденційність зберігання логінів і паролів.

Користувачі інформаційно-освітнього середовища, яке побудоване на основі платформи дистанційного навчання Moodle (розробники курсів, адміністратори, викладачі, студенти, слухачі), можуть користуватися нею на робочих місцях без завантаження та інсталяції додаткового програмного забезпечення. Крім того, збереження та опрацювання даних на сервері платформи дає можливість кожному учаснику автоматично відслідковувати усі зміни у межах системи.

Основою процесу навчання на дистанційній платформі є навчальний курс, під яким у цій системі розуміють сукупність навчальних матеріалів, достатніх для успішного вивчення дисципліни (курсу, спецкурсу), засоби зберігання, доставки навчальних матеріалів і засоби організації, контролю та обліку навчальної діяльності слухачів.

Курс може містити довільну кількість ресурсів: веб-сторінки, електронні книги, каталоги, посилання, файли, презентації тощо. У системі Moodle викладач може використовувати як тематичну, так і календарну структуру курсу. При тематичній структурі курс поділяється на секції за темами, а при календарній – кожен тиждень вивчення курсу являє собою окрему секцію. Така структура зручна при дистанційній організації навчання й надає можливість студентам правильно планувати свою навчальну роботу [5]. Досвід роботи засвідчує, що для навчання студентів-військовослужбовців більш зручно використовувати тематичну структуру курсу, яка, на відміну від календарної, не обмежує доступ до ресурсів курсу за часом. Оскільки ця група студентів, з огляду на специфіку роботи, не завжди має вільний доступ до інтернет-ресурсів та комп'ютерної техніки.

Відповідно до «Тимчасового положення про організацію навчального процесу за поєднаними формами навчання з використанням технологій дистанційного навчання в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка» основними видами навчальної діяльності для дистанційного навчання є:

- лекція;
- настановча лекція;
- самостійне вивчення;
- виконання практичного завдання;
- онлайн консультація;
- офлайн консультація;
- контрольний модульний тест;
- модульне творче контрольне завдання;
- новинний форум;
- консультаційний форум;
- дискусія;
- навчальне відео [6].

Основними ресурсами, що використовуються в Moodle в навчальних курсах є: «Лекція», «Гіперпосилання», «Файл», «Сторінка»,

«Тест», «Форум», «Завдання», «Вікі», «Пояснення», «Глосарій», які дозволяють в повному обсязі репрезентувати навчальні матеріали з будь-якого курсу. Розглянемо особливості застосування деяких з них у навчальних курсах під час дистанційного навчання студентів-військовослужбовців.

Як видно з тимчасового положення, ресурс «Лекція» є одним з провідних в дистанційному навчанні і дозволяє розташовувати контент і/або практичні завдання в цікавій та гнучкій формі. Викладач може використовувати лінійну схему лекції, що складається з ряду навчальних сторінок або створити деревовидну схему, що містить різні шляхи або варіанти для студента. У вкладках лекції для збільшення активної взаємодії й контролю розуміння викладачі можуть використовувати різні запитання, такі як «Множинний вибір», «Відповідність чи коротка відповідь», «Есе». У залежності від обраної відповіді і стратегії, розробленої викладачем, студенти можуть перейти на іншу сторінку, повернутися на попередню сторінку або бути спрямованим зовсім іншим шляхом. Лекції можна оцінювати, оцінки автоматично фіксуються в журналі оцінок. Лекції можуть бути використані:

- для самостійного вивчення нової теми;
- для сценаріїв або вправ з моделювання / прийняття рішень;
- для контролю, що відрізняється, з різними наборами запитань залежно від відповідей на перші запитання.

На особливу увагу заслуговують психолого-методичні настанови, які стали органічною складовою курсу, виступають путівником по курсу і сприяють глибшому засвоєнню матеріалу. Такі настанови акцентують увагу студентів, а також спрямовують на застосування розумових операцій: порівняння, аналізу, синтезу, абстракції та конкретизації, зокрема: «Прочитайте. Особливу увагу зверніть на приклади, проаналізуйте їх. Запам'ятайте винятки», «Уважно прочитайте. Укладіть алгоритм дій», «Уважно прочитайте. Законспекуйте», «Уважно прочитайте. Випишіть приклади» та ін. Такі настанови вдосконалюють навички групувати слова та поняття, укладати таблиці й заповнювати їх, слідувати алгоритмом дій за правилом [6].

Ще одним важливим елементом навчального курсу є ресурс «Завдання». Цей навчальний елемент дозволяє викладачу додавати комунікативні завдання, перевіряти студентські роботи, оцінювати їх і надавати рецензії.

Студенти можуть відправляти цифровий контент (файли), такі як документи Word, електронні таблиці, зображення, аудіо- або відеофайли.

Під час оцінювання завдання викладач може залишати коментарі, завантажувати файли з виправленими відповідями студентів або аудіовідгук.

Також у навчальних курсах використовують ресурс «Практичне заняття» – це навчальне заняття, під час якого відбувається детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень певної навчальної

дисципліни та формуються вміння і навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання завдань, сформульованих у «Практичному занятті».

Велике значення під час дистанційного навчання є зворотній зв'язок між студентом і викладачем. У процесі роботи, а також з метою спілкування, як викладач, так і студент використовують найсучасніші технології навчання, інструментами яких є: форум, чат та обмін повідомленнями. Вони є надзвичайно важливими під час навчання студентів-військовослужбовців, оскільки дають можливість спілкуватися з викладачем, як в режимі реального часу, так і залишати повідомлення для викладача чи студентів-одногрупників. Представимо ці інструменти більш докладно.

Форум – це мережевий інструмент, за допомогою якого відбуваються усі обговорення, дискусії. Форуми можуть мати різну структуру і призначені для обміну повідомленнями. Повідомлення форумів можуть відображатися у різних форматах та вміщати прикріплені файли. За необхідності викладач може примусово підписати усіх слухачів на форум. Розрізняють три типи форумів: «Звичайне обговорення», «Кожен посилає одну тему» та «Стандартний форум для загальних обговорень».

У «Звичайному обговоренні» студенти можуть прокоментувати визначену тему, але не можуть її створювати. У форумі «Кожен посилає одну тему» студент може створити одну нову тему, яка б могла бути корисною, цікавою для обговорення. У форумі «Стандартний форум для загальних обговорень» студенти можуть створювати нові теми в будь-який час. Цей тип використовується найчастіше.

Інструмент «Чат» дає можливість учасникам курсу проводити обговорення в реальному часі з допомогою Інтернету. Чати використовуються для проведення онлайн консультацій викладачів та студентів. На відміну від форуму, де кожен учасник може відсилати і читати повідомлення в зручний для себе час, усі учасники чату збираються за своїми комп'ютерами одночасно, тому час відповіді на кожне повідомлення вимірюється не годинами і не днями (як у форумі), а хвилинами та секундами.

Зручним інструментом для студентів-військовослужбовців у дистанційному курсі є «Обмін повідомленнями». Цей ресурс дозволяє здійснювати листування між усіма учасниками курсу в межах платформи [7].

Не можна обійти увагою й використання ресурсу «Глосарій» у навчальних курсах. Він дозволяє студентам створювати й підтримувати список визначень, подібний до словника й систематизувати ресурси та інформацію.

Викладач може дати в глосарії перелік понять, які треба розкрити або може запропонувати виписувати поняття та їх визначення, що зустрінуться в лекціях. Така робота значно підвищує увагу студентів до

лекційних матеріалів, привчає до систематизації отриманого матеріалу, вимагає запам'ятовувати поняття тощо. Рекомендуємо обмежувати кількість понять, що можна додати, це, у свою чергу, дозволить усім студентам взяти участь, а викладачеві оцінити роботу [7].

Важливим ресурсом також є «Контроль» – це важливе джерело отримання інформації щодо якості формування особистих знань, доречності й інформаційності зворотного зв'язку, а також ступеня опанування студентом характерних рис самостійної діяльності і здатності до критичної самооцінки. Для оцінювання знань, умінь та навичок, набутих під час вивчення кожного модуля курсу, використовуються індивідуальні завдання, тести та опитування за допомогою контрольних запитань. Платформа Moodle дозволяє створювати тестові завдання 10 різних типів. Кожний модуль може містити вхідний тест для перевірки первинного рівня знань, самоконтролю, контрольні запитання та вихідний контрольний тест. Результати оцінювання навчальних досягнень кожного студента автоматично заносяться до електронного журналу після тестування.

Питання – загальний засіб допомогти студенту закріпити зміст або оцінити розуміння змісту. Крім цього, питання забезпечують і активізують спілкування студента-військовослужбовця із змістом як інформацією. Характеристики питання включають 15 відповідностей відповідно до змісту і мети. Питання мають бути побудовані у такий спосіб, щоб увага зосереджувалася на розв'язанні проблем, а не на самих проблемах [9].

Отже, розглядаючи особливості використання системи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», можна зробити висновок, що саме система Moodle надає викладачу інструментарій для представлення навчально-методичних матеріалів курсу, проведення теоретичних і практичних занять, організації як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності студентів-військовослужбовців.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є організація дистанційного навчання як засобу підвищення професійної кваліфікації військовослужбовців, яких законом визнано учасниками бойових дій та які захищали і продовжують захищати незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України.

Список використаної літератури

1. Звіт ректора Савченка Сергія Вікторовича на спільному засіданні вченої ради та конференції трудового колективу Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» за період з січня 2017 року по січень 2018 року : інформаційні матеріали / С. В. Савченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. – 161 с.

- 2. Про** затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ МОН України від 25.04.2013 № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>. **3. Достоинства** и недостатки дистанционного обучения через Интернет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.itesp.ru>. **4. Підготовка** викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Сущенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с. **5. Смирнова-Трибульська Є. М.** Дистанційне навчання з використанням системи MOODLE: Навч.-метод. посібник / Є. М. Смирнова-Трибульська. – Херсон: Айлант, 2007. – 492 с. **6. Тимчасове** положення про організацію навчального процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.luguniv.edu.ua/mod/folder/view.php?id=98171> **7. Починкова М. М.** Особливості застосування платформи Moodle 2.8. у дистанційних курсах філологічного спрямування / М. М. Починкова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2016. – № 1(298) лютий. – Ч. 1. – С. 237–243. **8. Басараба Н.** Платформа дистанційного навчання moodle та її використання в організації навчального процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/HP/Downloads/Npd_2013_2_17.pdf. **9. Леснікова Ю. В.** Технологія розробки модулю дистанційного курсу на платформі дистанційного навчання Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://adc.ippro.com.ua/moodle/pluginfile.php/6810/block_html/content/%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BA%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%B4%D

Караман О. Л., Юрків Я. І. Використання платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями у ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

У статті надається поняття дистанційного навчання, розкриваються переваги, недоліки й тимчасові труднощі у впровадженні системи дистанційної освіти. Розглянуто особливості застосування платформи Moodle під час організації освітнього процесу зі студентами-військовослужбовцями. Визначено основні ресурси, що використовуються в Moodle та докладно розглянуто особливості застосування їх під час дистанційного навчання, серед яких «Лекція», «Форум», «Завдання», «Глосарій», «Контроль» у курсах під час дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, освітній процес, студенти-військовослужбовці, учасники бойових дій, освітня платформа Moodle.

Караман Е. Л., Юрків Я. И. Использование платформы Moodle при организации учебного процесса со студентами-военнослужащими в ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье дается понятия дистанционного обучения, раскрываются преимущества, недостатки и временные трудности во внедрении системы дистанционного обучения. Рассмотрены особенности применения платформы Moodle при организации учебного процесса со студентами-военнослужащими. Определены основные ресурсы, которые используются в системе Moodle и подробно рассмотрены особенности применения их при дистанционном обучении, среди которых «Лекция», «Форум», «Задания», «Глоссарий», «Контроль» в курсах при дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебный процесс, студенты-военнослужащие, участники боевых действий, образовательная платформа Moodle.

Karaman O., Yurkiv Ya. Using Moodle Platform in Organizing Educational Process with Student-Servicemen in Lugansk Taras Shevchenko National University

The article gives the concept of distance learning, reveals the advantages, disadvantages and temporary difficulties in the implementation of the system of distance education. The peculiarities of the application of the Moodle platform during the organization of educational process with students-servicemen are considered. The basic resources used in Moodle are determined and the peculiarities of their application during distance learning are considered, among them "Lecture", "Forum", "Task", "Glossary", "Control" in courses during distance learning.

Key words: distance education, educational process, military students, combatants, educational platform Moodle.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 364.6

Н. В. Маркова

**СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ
ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УКРАЇНІ**

У зв'язку з подіями на сході України актуальності набирають проблеми соціального захисту внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та відновлення їх соціалізації у мирному житті.

В 2014 році Україна вперше за історію своєю незалежності зіткнулась з проблемою вимушених переселенців. Анексія Криму та військові дії в частинах Луганською та Донецької областей змусили тисячі українських громадян покинути свої домівки, роботу, звичне життя. Частина з них виїхали за кордон: Росія, Польща, тощо. Але абсолютна більшість людей переїхали на мирну територію своєї країни.

За визначенням К. Лай та Б. Толяшвілі переміщення порушує соціальну екологію людини, зумовлює депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної «пастки бідності» (пастки утриманства), і тому зумовлює потребу в допомозі з боку соціальних працівників [2, с. 4]. Шляхи вирішення проблем та задоволення потреб ВПО розглядали в контексті інтеграції як такої, розвитку місцевих громад [5], захисту прав дітей, роботи з жінками тощо. Таким чином, вивчення проблем і потреб ВПО, програм для цієї вразливої групи не є новою практикою в світі.

Мета статті полягає в тому, щоб визначити ключові характеристики соціального захисту ВПО. Для цього необхідно виконати ряд завдань: проаналізувати основні соціальні проблеми переміщених осіб; узагальнити ключові підходи до соціальної роботи з цією вразливою групою, а також практику застосування різних інтервенцій, і на цій основі охарактеризувати соціальну допомогу, спрямовану на задоволення потреб ВПО з тимчасово окупованої території Криму, Донецької і Луганської областей.

Отже, сьогодні в Україні тільки офіційно налічується більше 1 млн 600 тис. ВПО [3]. Більше половини з них – це соціально вразливі люди, тобто пенсіонери, люди з обмеженими можливостями і неповнолітні. Навіть дорослі працездатні люди у результаті вимушеного переїзду зазнали тяжких матеріальних та моральних втрат, зіткнулись з безліччю труднощів на новому місці проживання. Сьогодні переселенці є однією з найбільших проблем країни у соціальній сфері, яка потребує вирішення. Це питання настільки складне, що держава не може розв'язати його самостійно, тому вимушена залучати міжнародні фонди та організації.

На перших етапах держава виявилась неготовою ні до анексії, ні до військової агресії, ні до їх наслідків. Тому і допомога переселенцям з Криму та сходу країни на початку була досить безсистемною і нецентралізованою. Багато в чому вона залежала від влади на місцях та волонтерських організацій. Проте вже через кілька місяців після початку вищезазначених подій, влада розробила систему реєстрації, обліку та допомоги ВПО. Всім переселенцям було рекомендовано отримати довідки про місце тимчасової реєстрації. З її допомогою людина може поновити соціальні виплати, отримати медичну допомогу на загальних підставах та реалізувати інші права громадянина України.

Першою ж фінансовою допомогою в масштабах держави можна назвати призначення щомісячної адресної допомоги особам, які переміщуються з тимчасово окупованої території України та районів

проведення антитерористичної операції, для покриття витрат на проживання, у тому числі на оплату житлово-комунальних послуг. Постанову при це Кабінет міністрів України прийняв 1 жовтня 2014 р.

Розмір грошової допомоги для однієї особи складає: для непрацевдатних осіб (пенсіонери, діти, інваліди) – 884 грн (35 євро); для інвалідів – 949 грн (38 євро); для працевдатних осіб – 442 грн (18 євро) [3].

Грошова адресна допомога надається громадянам України, іноземцям та особам без громадянства, які постійно проживають на території України та переміщуються з тимчасово окупованих територій України, а також районів проведення АТО, які перебувають на обліку в органах соціального захисту громадян. Термін отримання адресної допомоги – не більше ніж 6 місяців з моменту постановки на облік. Термін може бути продовжений, якщо особа, яка цього потребує, звернеться до Управління труда та соціального захисту населення за місцем тимчасової реєстрації з заявою, в якій обґрунтує необхідність такої допомоги [1].

Не дивлячись на грошову допомогу, яка спрямована на вирішення саме житлового питання, воно було и лишається найбільш болючим для переселенців та складним у вирішенні для держави. Соціальний житловий фонд не може задовольнити навіть 5% сімей ВПО, які залишилися без житла. Залишивши власні домівки, люди вимушені винаймати житло. Хто не може цього собі дозволити, вимушені жити у гуртожитках, готелях, санаторіях, мобільних містечках, побудованих на гроші з міжнародної допомоги. Таке житло сьогодні називають місцями компактного проживання. Нерідко вони стають предметом суперечок та сутичок з місцевою громадою.

Вимушені переселенці з деяких закладів для ВПО повідомили про погіршення взаємовідносин з адміністрацією цих закладів та місцевими жителями. Один з прикладів – приймаюча громада підконтрольного уряду курортного міста Святогірськ (Донецька область). Там висловили занепокоєність кількістю ВПО, яка наразі вдвічі перевищує чисельність місцевого населення. Військовий конфлікт негативно вплинув на літній туризм: місцеві жителі отримали менший дохід або взагалі нічого не заробили на туризмі. Їм здається, що вони опинилися навіть у гіршій ситуації, ніж ВПО.

Деякі заклади не отримали коштів для покриття витрат, пов'язаних з перебуванням ВПО. Внаслідок цього вони накопичили борги та змушені були звільнити працівників або відправити їх у відпустку за власний рахунок [2].

Найважча ситуація складається у великих містах та підконтрольній Україні території Луганської та Донецької областей. Найлегше переселенцям знайти житло у сільській місцевості. Проте, там гостро стоїть питання з роботою. Знайти її – проблема навіть для місцевого населення. Вже не кажучи про людей, які переїхали з такого

промислового району як Донбас, і погано знаються на сільському господарстві.

Питання працевлаштування – одне з ключових для внутрішньо переміщених осіб. Переселенцям часто не вистачає або навичок для пошуку роботи саме на новому місці, або ж професійних знань в обраних сферах. Зокрема, зазначеній категорії громадян необхідні наступні послуги:

- підбір підходящої роботи;
- професійна орієнтація;
- організація професійного навчання та перенавчання для підвищення конкурентоспроможності на ринку праці;
- сприяння у започаткуванні власного бізнесу;
- залучення до громадських та інших робіт тимчасового характеру;
- консультаційні послуги тощо.

Також важливою проблемою є допомога у працевлаштуванні та адаптації людей з інвалідністю, які були вимушені переїхати у інші міста. Для цього необхідно залучення місцевих центрів зайнятості, підтримка влади та громадськості, які повинні допомогти цим людям почати нове життя [5].

Допомога держави з працевлаштування ВПО починається з взяття їх на облік у державному центрі зайнятості за місцем їх переселення. Через центри зайнятості здійснюється пропонування робочих місць (у разі наявності) для переселенців.

У Державній службі зайнятості переселенці безкоштовно можуть отримати соціальні послуги, пов'язані з працевлаштуванням: допомога з пошуком роботи, консультації та інформаційну допомогу. При цьому не потрібно надавати жодних документів.

Крім того, Державна служба зайнятості:

- проводить інформаційні семінари в місцях тимчасового поселення людей;
- надає можливість відвідувати семінари з навичок пошуку роботи, складання резюме, підготовки до співбесіди з роботодавцем;
- надає правові консультації у сфері зайнятості [1].

Суттєву допомогу у працевлаштуванні надають міжнародні благодійні фонди. Вони виділяють фінансування на відкриття та підтримку малого та середнього бізнесу. Гранти на це надають такі організації як МФ «Відродження», Міжнародна організація міграції, МБФ «Карітас», Програма розвитку ООН в Україні та інші. Також міжнародні донори допомагають в отриманні додаткової освіти, професійної переорієнтації і т. п.

Проте влаштуватись на роботу працездатним особам не так складно, як утримувати себе людям, які не можуть працювати через вік чи стан здоров'я. Мова йде про пенсіонерів та інвалідів, які складають

65% з загальної кількості внутрішньо переміщених осіб [3]. Для них гостро стоїть проблема з доступом до медичних послуг та ліків.

Аналіз літератури та документів засвідчив, що у роботі з ВПО соціальні працівники можуть застосовувати різні стратегії втручання. За тривалістю їх можна умовно поділити на: короткострокові (кризове втручання, аустріч-робота, орієнтована на завдання модель соціальної роботи); довгострокові, орієнтовані на системно-екологічну модель соціальної роботи, в основі яких перебувають концепція «людина в оточенні» та концепція «економічної спроможності» [5].

Згідно з офіційною позицією держави, ВПО користуються усіма правами на отримання медичної допомоги, в тому числі лікарських засобів безкоштовно або на пільгових умовах, як і громадяни, які постійно проживають на території, куди переїхали переселенці. Забезпечення зазначених осіб лікарськими засобами здійснюється відповідно до чинного законодавства України і в межах затверджених бюджетів закладів охорони здоров'я на поточний рік.

На практиці це означає, що заклади охорони здоров'я змушені забезпечувати ВПО із засобів (у тому числі, медичних препаратів), розрахованих на постійне місцеве населення. При цьому потрібно враховувати, що навіть для останніх вони не завжди є в наявності у необхідній кількості. Такий підхід провокує дефіцит медикаментів як для переселенців, так і для місцевих жителів. Згідно з опитуванням, 77% опитаних переселенців повідомили, що отримали медичну допомогу безкоштовно. Проте насправді це означає, що вони часто самостійно купували ліки, а безкоштовним було лише лікування. 10% ВПО оплачували медичні послуги безпосередньо в касі медичної установи.

Якщо говорити про якість наданої допомоги, то 81% переселенців залишилися задоволеним отриманою медичною допомогою. Незважаючи на матеріальні труднощі при оплаті медичних послуг, опитані переселенці відзначили хороше, співчутливе ставлення працівників медичних установ до них як до переселенців, вказуючи на уважність і людяність багатьох [1].

Говорячи про проблеми переселенці з зони АТО, неможливо не торкнутись ще однієї болючої теми: призупинення виплати пенсій особам, які проживають у непідконтрольних уряду районах. На цю тему в українському суспільстві ведуться великі дебати. Своє занепокоєння ситуацією висловлює і міжнародне суспільство.

Згідно звіту Спеціальної місії ОБСЄ в Україні, таке рішення українського уряду мало негативні наслідки для вразливих верств населення, які не змогли виїхати з непідконтрольних територій. Особливо негативно це вплинуло на літніх людей та очолювані жінками домогосподарства, які залишилися з обмеженими коштами для існування або без них.

Крім того, переміщення державних соціальних служб призвело до того, що доступ до них все більш ускладнювався, що негативно вплинуло

на тих людей, які залежали від діяльності цих установ. Притулки для жертв сексуального або гендерно-вмотивованого насильства та деякі спеціалізовані медичні служби були закриті, внаслідок чого багато людей залишилося без доступу до спеціалізованої допомоги [2].

Крім вищезазначених загальних проблем ВПО, люди, які лишилися без житла та мають великі матеріальні складнощі, потребують гуманітарної допомоги у вигляді одягу, взуття, їжі, побутової хімії, постільної білизни, посуду і т. п. Із цим вимушеним переселенням найчастіше допомагають міжнародні донори та українські волонтери. Серед них такі відомі вітчизняні організації як «Восток СОС», «Донбас СОС», «Крим СОС», «Фроловская 9/11» та інші.

Майже всі перераховані проблеми переселенців на сьогодні не є вирішеними державою. Такий стан справ привів до тенденції повернення громадян України на окуповану територію Донбасу. Соціальні та фінансові негаразди виявились для людей страшнішими, аніж перспектива опинитись під обстрілами бойовиків ЛДНР.

Досвід таких країн як Грузія та Молдова, які у різний час зіткнулись зі схожими проблемами, говорить про те, що їх неможливо вирішити швидко. В першу чергу через брак коштів та відсутність механізму регулювання. Для цього може знадобитись не один рік.

Але і самі переселенці мають приймати активну участь в облаштуванні свого нового життя. Чимало ВПО за цей час показали себе активними та небайдужими громадянами. Вони об'єднуються в громадські організації, співпрацюють з міжнародними фондами, започатковують власний бізнес, займаються волонтерством, служать в АТО. Отже, соціальна підтримка переміщених людей повинна спрямовуватися на подолання залежності від гуманітарної допомоги, відновлення трудового потенціалу, відновлення соціально-культурних та суспільних зв'язків, ефективного самоменеджменту, тобто активізації та надання повноважень (імпаурменту).

Задача ж держави в першу чергу піклуватись про найвразливіші категорії громадян з числа переселенців. Мова йде про інвалідів, пенсіонерів, тощо. Адже їх майбутнє напряму залежить від соціальної відповідальності країни.

Поява в Україні ВПО стала викликом для усталеної практики соціальної роботи та яскраво показала неготовність державних соціальних служб до переорієнтації на нові групи клієнтів і бюрократизованість громіздкої управлінської системи. Вона також продемонструвала недостатню професійну компетентність соціальних працівників і виявила потребу у зміні деяких аспектів їх підготовки, урахуваючи міжнародний досвід.

Подальшого дослідження потребують як питання ефективності чинних і аналіз можливостей для впровадження спеціальних програм соціального захисту ВПО.

Список використаної літератури

1. Осаволук А. І. Звіт: Забезпечення прав внутрішньо переміщених осіб в Україні / А. І. Осаволук, Л. Н. Козловська. – Варшава : Фондація «Відкритий Діалог», 2015. – 15 с. **2. Тематичний звіт** «Внутрішнє переміщення внаслідок конфлікту в Україні: підвищена незахищеність постраждалого населення та чинники напруженості в громадах». – К. : Спеціальна моніторингова місія ОБСЄ в Україні, 2016. – 29 с. **3. Урядовий портал.** – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>. **4. План** діяльності Міністерства з питань тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб України на 2017 плановий рік та 2018-2019 бюджетні періоди, що настають за плановим. – К. : Міністерство з питань тимчасово окупованих територій та внутрішньо переміщених осіб, 2016. – 17 с. **5. Звіт** за результатами дослідження «Проблеми адаптації та працевлаштування ВПО на Луганщині». – К. : ГО «Інститут розвитку та соціальних ініціатив» та МФ «Відродження», 2016. – 12 с.

Маркова Н. В. Соціальний захист внутрішньо переміщених осіб як актуальна проблема соціальної роботи в Україні

У статті розглянуто проблеми внутрішньо переміщених осіб, описано міжнародний та вітчизняний досвід роботи з ними, наведено ключові інтервенції у соціальній роботі з внутрішньо переміщеними особами. Наголошено, що система соціальної підтримки таких осіб повинна будуватися на сучасних ідеях активізації та звільненні від потреби у соціальних працівниках.

Виклик необхідності посилення соціального захисту ВПО посилює вимоги до підготовки соціальних працівників, навчання їх навичкам активізації клієнтів і застосування техніки, орієнтованої на вирішення завдань роботи, вміння будувати непатерналістські стосунки з клієнтами, вміння відрізнити ситуації, в яких фахівці можуть дотримуватися директивних підходів (наприклад, під час кризової опіки), від тих, коли слід застосовувати недирективні підходи. З іншого боку, соціальні працівники повинні опанувати стратегії й тактики розвитку громад, формування їх соціального капіталу й здатності до самоактивізації, залучення ресурсів громади, формування команди волонтерів тощо.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи (ВПО), соціальний захист, соціальна підтримка, професійна соціальна робота.

Маркова Н. В. Социальная защита внутренне перемещенных лиц как актуальная проблема социальной работы в Украине

В статье рассмотрены проблемы внутренне перемещенных лиц, описан международный и отечественный опыт работы с ними, приведены ключевые интервенции в социальной работе с внутренне перемещенными лицами. Отмечено, что система социальной поддержки

таких лиц должна строиться на современных идеях активизации и освобождении от потребности в социальных работниках.

Вызов необходимости усиления социальной защиты ВПО ужесточает требования к подготовке социальных работников, обучение их навыкам активизации клиентов и применения техника, ориентированной на решение задач работы, умение строить непатерналистські отношения с клиентами, умение отличать ситуации, в которых специалисты могут придерживаться директивных подходов (например, время кризисной ожоги), от тех, когда следует применять недирективные подходы. С другой стороны, социальные работники должны овладевать стратегии и тактики развития общин, формирование их социального капитала и способности к самоактивизации, привлечение ресурсов общины, формирование команды волонтеров и тому подобное.

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица (ВПЛ), социальная защита, социальная поддержка, профессиональная социальная работа.

Markova N. Social Protection of Internally Displaced Persons as an Actual Problem of Social Work in Ukraine

The article deals with the problems of internally displaced persons, describes the international and domestic experience with them, presents key interventions in social work with internally displaced persons. It is stressed that the system of social support of such persons should be based on modern ideas of activation and exemption from the need for social workers.

The challenge of strengthening the social protection of HPE strengthens the requirements for the training of social workers, their training in their skills for acquiring clients, and the use of technology geared to solving problems of work, the ability to build non-paternalistic relationships with clients, the ability to distinguish situations in which professionals can follow policy approaches (for example, under time of crisis ward), from those where non-directive approaches should be used. On the other hand, social workers must master the strategies and tactics of community development, the formation of their social capital and the ability to self-activate, attract community resources, form a team of volunteers, etc.

Key words: internally displaced persons (IDP), social protection, social support, professional social work.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 37.013.42

Н. Л. Отрошенко, О. О. Черниш

**ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПРИФРОНТОВОЇ ЗОНИ**

Складна суспільно-політична ситуація та продовження збройного конфлікту на території АТО негативно впливає на учнівську молодь Сходу України. Це ситуація, яка об'єктивно порушує життєдіяльність, звичні внутрішні зв'язки, ускладнює або унеможлиблює реалізацію внутрішніх стимулів (мотивів, прагнень, цінностей).

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується як період трансформаційних процесів, спрямованих на пошуки власних шляхів розвитку та утвердження цінностей. У цих пошуках часто втрачаються свої, власне національні, українські цінності, іноді вони свідомо замінюються чужоземними, вкрай шкідливими орієнтирами. Це актуалізує, зокрема, потребу у підвищенні духовного рівня підростаючого покоління, формування у нього стійкої системи глибоких морально-духовних цінностей, оскільки саме вони складають основу мотиваційної сфери як особистості, так і суспільства у цілому.

Аналіз наукової літератури свідчить про наполегливі спроби визначити особливості щодо формування ціннісних орієнтацій учнів ЗОШ прифронтової зони, знайти нові, більш ефективні форми і методи роботи з молоддю на прифронтовій території.

Вплив військового конфлікту на сучасне суспільство досліджують у своїх працях І. Бандурка, О. Калашник, О. Швед. Розлади адаптації у постраждалих внаслідок військового конфлікту вивчають Л. Шестопалова, Г. Кукуруза, Т. Проскуріна. Вивченню змісту соціально-педагогічної роботи ЗОШ в умовах військового конфлікту присвятила наукові праці Л. Ковальчук.

Проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається у дослідженнях Б. Ананьєва, В. Астахова, І. Беха, І. Дубровіної, А. Маслоу, Ж. Омельченко, К. Роджерса, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна, В. Ядова. Учені підкреслюють важливість етапу навчання у загальноосвітній школі у становленні та духовному розвитку особистості, формуванні її ціннісних орієнтацій тощо.

У працях сучасних українських дослідників В. Андрущенко, В. Корженка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лугового, В. Лутая, І. Радіонової висвітлюється проблема національно-патріотичного виховання з філософсько-антропологічними акцентами.

На окупованих і прифронтових територіях живуть громадяни України – такі ж, як і в інших районах та областях. Шарль де Голль після вигнання нацистів сказав: «Франції потрібні всі її діти». Це значимі

слова, тому завдання соціального педагога ми вбачаємо, зокрема, й у наданні правильних життєвих орієнтирів підростаючому поколінню, яке проживає у зоні конфлікту.

Однак, недостатнє висвітлення у соціально-педагогічній літературі аспектів діяльності соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів закладів середньої освіти прифронтової зони зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої розкриття основних напрямів роботи соціального педагога з молоддю на прифронтовій території.

З 2014 року в Луганській та Донецькій областях України триває збройний конфлікт, що призводить до значних психосоціальних навантажень на всіх учасників цих подій. У сучасних реаліях пропагандистської війни та військової агресії важливу роль набувають проблеми, що пов'язані з особистісними цінностями, які займають одне з провідних місць у дослідженні соціальної детермінації людської поведінки, її саморегуляції та прогнозуванні.

Проблема формування цінностей учнівської молоді Сходу України є однією з ключових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху, а отже безпосередньо визначає недалеке успішне чи неуспішне майбутнє регіону.

До значення поняття «цінність», а згодом і «ціннісні орієнтації» вчені вдавалися ще в ХХ ст. Соціологи розглядали його як соціальну настанову, що регулює поведінку індивіда.

Ціннісні орієнтації, за В. Ядовим, становлять собою інтегративні, вільно та відповідально обрані особистістю установки, що є ширшими і більш включеними, ніж будь-які фіксовані або ж навіть базові соціальні установки, орієнтири й ідеали. Ціннісні орієнтації, на відміну від фіксованих установок, виробляються не в кожного індивіда, а лише у такого, який дійшов до необхідного ступеню розвитку. Перехід від нижчих установок до вищих (ціннісних орієнтацій) відбувається шляхом поступового їх закріплення у відповідних ситуаціях, що відповідають тому чи іншому рівню потреб [1, с. 93].

До обговорення ціннісних понять долучилися дослідники з таких наукових галузей, як філософії, психології, педагогіки, політології, соціальної психології. Так, І. Бех, М. Головатий, Г. Дубчак, В. Козаков, М. Рокич, П. Таланчук, Я. Щепанський розглядають цінності як ідеї, норми, процеси, відносини матеріального і духовного порядку, які усвідомлюються як основа для сенсу та мети життя. Ціннісні орієнтації – як соціально-психологічний феномен, що характеризує спрямованість і зміст активності особи, визначає загальний підхід людини до світу, до себе, надаючи сенс і напрям особистим позиціям, поведінці, вчинкам.

Згідно з класифікацією Е. Носенко цінності поділяють на: 1) абсолютні – здоров'я, любов, дружба, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність; 2) національні – патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, історична пам'ять, змагання до єдності;

3) громадянські – права і свободи, обов'язки, соціальна гармонія, повага закону; 4) сімейно-родинні – подружня вірність, турбота про дітей, стосунки у сім'ї, пам'ять предків; 5) особистісні – цілеспрямованість, толерантність, стійкість тощо [2].

Ми з упевненістю можемо віднести до «групи ризику» учнів ЗОШ прифронтової зони. Особливістю є те, що вони знаходяться під впливом об'єктивно небажаних чинників, які можуть спрацювати чи ні. Внаслідок цього соціально-педагогічна робота з ними потребує комплексного підходу з метою нівелювання несприятливих чинників і створення умов для оптимального їх розвитку.

Ситуацію, у якій опинилися школярі, розглядаємо як складну життєву ситуацію. Для них характерні низька соціальна активність, страх перед майбутнім, нереалістичність професійної орієнтації, недостатність комунікативних навичок для адекватних соціальних контактів. Переконані, що важливою складовою роботи з дітьми, які на собі відчули конфлікт та його наслідки, є їх соціально-педагогічна підтримка.

Будь-які військові дії завжди супроводжуються переміщеними особами – мирним населенням, яке намагається покинути зону бойових дій. Значна частина дітей-переселенців перебувають на території Луганської та Донецької областей, що контролюється Україною. Потенційно ми маємо частину людей, які за можливого повернення нестимуть на ту територію ідентичність та цінності, які будуть закріплені у їх свідомості за час війни. Саме тому, соціальний педагог (як організатор і координатор цього процесу) має зосередити свою увагу на формуванні цілісної особистості, здатної не лише адаптуватись до нового колективу, але й виступити у майбутньому провідником українських інтересів на Донбасі, одним із дієвих заходів майбутньої його реінтеграції [3].

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування ціннісних орієнтацій учнів ЗОШ прифронтової зони дозволяє сформулювати початкову концепцію, що визначає наукові орієнтири в розробці технології соціально-педагогічної діяльності соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів прифронтової зони в умовах гібридної війни. Концептуальне положення визначає, що діяльність соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітньої школи прифронтової зони полягає в єдності організації соціального досвіду учнів і соціально-педагогічної підтримки його. Соціально-педагогічна діяльність має таку структуру: мета, завдання, зміст, технології, взаємозв'язок яких обумовлює характер її впливу на ефективність.

Соціально-педагогічний експеримент щодо формування ціннісних орієнтацій учнів прифронтової зони реалізовувався у Старобільській ЗОШ II-III ст. № 4. Зауважимо, що в межах роботи ми працювали з учнями 8-10 класів (126 осіб). У 2015-2016 н.р. нами було впроваджено в практику цієї школи форми і методи соціально-педагогічної підтримки підлітків, завдяки чому вдалося підвищити самооцінку учнів, їх

впевненість у власних силах та орієнтувати на саморозвиток. У 2016-2017 н. р. ми продовжили працювати й поставили завдання допомогти учням у процесі формування їх ціннісних орієнтацій.

Виявивши та проаналізувавши соціально-педагогічну проблему: учні ЗОШ Сходу України перебувають у прифронтовій зоні, зазнають впливу різноманітних інформаційно-пропагандистських атак, відвідують територію, тимчасово непідконтрольну Україні, – стверджуємо, що це призводить до зростання ризику формування у дітей хибних цінностей та поглядів. Ми впровадили у практику Старобільської ЗОШ № 4 II-III ст. розроблену нами соціально-педагогічну технологію формування ціннісних орієнтацій учнів прифронтової зони.

Соціально-педагогічний експеримент тривав один рік (з січня 2016 року по січень 2017 року). Він передбачав три взаємопов'язаних етапи, загальною метою яких стало соціально-педагогічна підтримка процесу формування ціннісних орієнтацій учнів прифронтової зони.

Перший етап передбачав формування та розвиток толерантної поведінки учнів. Ми організували роботу клубу «Шлях до порозуміння». Учасники: учні 8-10 класів Старобільської ЗОШ II-III ст. №4. На засіданнях клубу разом працювали та спілкувалися і місцеві школярі, і діти, які є вимушеними переселенцями. У діяльність клубу ми запровадили наступні форми та методи: тренінгові заняття («Назустріч толерантності», «Толерантність врятує світ»); психологічні практикуми («Це стосується кожного», «Коли різниця не важлива»); хвилини спілкування, які передбачають обговорення уявлень учнів про суспільство, ідентичність, унікальність та взаємопроникненість культур, дискримінацію, права людини тощо; діагностику комунікативної толерантності (за В. Бойко); написання творів-роздумів «Що для мене означає «примирення?»»; тематичну підсумкову дискотеку «Яке призначення людини? Бути нею!».

У результаті активної участі у тренінгових заняттях та психологічних практикумах учні зрозуміли, що для того, аби бути толерантним, слід переглянути власні життєві принципи. Тільки та людина є толерантною, яка може уявляти себе на місці інших людей, відчувати те, що відчують вони.

За допомогою хвилин спілкування разом ми дійшли висновку, що толерантність – це те, що робить можливим досягнення миру та приводить від культури війни до культури миру. Інший, незрозумілий, новий – це не значить поганий, неприйнятний або чужий. Важливе психологічне перетворення чужого на іншого, й не просто іншого, а саме тим і цікавого.

Червоною ниткою майже через усі твори-роздуми «Що для мене означає «примирення?»» пройшла думка, що світ неможливо утримати силою – його можна лише досягти розумінням.

Музичні композиції для тематичної дискотеки «Яке призначення людини? Бути нею!» підбирали так, щоб викликати лише позитивні

емоції, а в перервах між піснями дискжокей проголошував афоризми про успіх, щастя, гідність, емпатію, доброту.

Головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції. Тому другий етап експерименту спрямовано на патріотичне виховання учнів. Ми спланували, що можемо досягти цієї мети за допомогою насичення життя учнів українським імперативом, під яким ми розуміємо наші українські пісні, фільми, ЗМІ, продукти, наша історія, традиції, наші видатні українці та інше. Тобто, все те різноманітне українське, що дає можливість людині пишатися Батьківщиною, спонукає діяти, аби укріплювалася наша держава.

Ми оголосили конкурс «Ким і чим ми можемо пишатися» щодо пошуку українського імперативу у всесвітній павутині, метою якого є використання мережі Інтернет, популярного ресурсу серед учнівської молоді як засобу виховання українця. Учні отримали завдання протягом двох тижнів шукати в Інтернеті цікаві, сучасні, якісні, українські «продукти» (фільми, музика, товари, послуги, люди, інформаційні ресурси, розваги тощо). Свої знахідки учні приносили до соціального педагога. Протягом тижня працювало журі з числа батьків, вчителів, учнів та військовослужбовців.

Журі після тривалих обговорень оголосило наступні номінації: ІТ-сфера (ЕРАМ Україна – найбільша ІТ-компанія країни); спортсмени (Українські Отамани – команда боксерів); українське кіно («Гетьман» – український історико-драматичний фільм, знятий Валерієм Ямбурським за однойменним романом Віктора Веретенникова); медицина (Борис Тодуров, професор, заслужений лікар України, член-кореспондент НАМНУ, директор Інституту серця); музика (Океан Ельзи – український рок-гурт, вокалістом гурту є Святослав Вакарчук); державне підприємство (Державне підприємство «Антонов» – український авіабудівний концерн, що об'єднує конструкторське бюро, комплекс лабораторій, експериментальний завод та випробувальний комплекс, для розробки та сертифікації літаків); герой АТО (підполковник Денис Матюшко).

Далі один раз на тиждень ми разом з учнями переглядали та обговорювали відео, фільми, слухали музику тощо.

Інформаційну зустріч для учнів, батьків та педколективу на тему: «Завдання Збройних Сил України» провів офіцер Цивільно-військового співробітництва ЗСУ, де було акцентовано, що головним завданням участі Збройних Сил України під час проведення антитерористичної операції є захист життя, добробуту і спокою українських громадян, а також територіальної цілісності, свободи та незалежності нашої держави.

Третій етап нашої роботи передбачав організацію особистісного проектування, в основі якого лежав проект соціально-професійного зростання в межах актуального та потенційного майбутнього.

На уроці інформатики учні готували схеми та таблиці для презентації їхніх проектів. Учнів було розподілено на групи. За кожною групою закріпили вчителя, завданням якого було за потребою допомогти учневі в підготовці проекту «Мій життєвий шлях – крок за кроком». Зазначимо, що на цьому етапі важливе значення відіграють уміння школяра працювати самостійно. Проект розробляв кожен учень індивідуально, тому що в ньому відображено саме його життєвий шлях.

Виходячи з того, що проектуванням учні займалися в основному вдома, батьки отримали завдання вести карту спостережень. Самостійне проектування учнями майбутнього життєвого шляху відбувалося паралельно з проведенням соціальним педагогом з ними тренінгу формування адекватної самооцінки та впевненості.

Презентація проекту проходила в кілька етапів протягом тижня (залежно від кількості учнів, але за один раз не більше п'яти), час для презентації – сім-десять хвилин. Для ефективності роботи учням було запропоновано скористатися алгоритмом підготовки презентації, власне презентації та аналізу презентації [4].

Кожен з учнів презентував свою роботу великій аудиторії, яка складалася зі школярів, педагогічного колективу, батьків. У процесі презентації відбувається реалізація таких значимих для підлітка характеристик, як необхідність відстояти власну думку, свої цілі й інтереси, необхідність творчої мобілізації власних сил.

Упровадження розробленої нами соціально-педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій учнів ЗОШ прифронтової зони засвідчило: у школярів сформовано навички толерантної поведінки; започатковано формування діяльного громадянина, який любить свою Батьківщину й бере активну участь у модернізації суспільства і держави; учнів умотивовано до активності у процесі влаштування власного самостійного життя.

Нас приємно вразило, що 73% школярів власне майбутнє пов'язують з рідним містом, громадою, регіоном. Тому, якщо дорослі зацікавлені у тому, щоб такий людський ресурс розвивав регіон в майбутньому, необхідно вже сьогодні створювати сприятливі політичні й соціально-економічні умови для молоді.

Наразі проблема формування ціннісних орієнтацій учнів загальноосвітньої школи прифронтової зони є актуальною та потребує подальшого дослідження й розробки ефективних змісту і технологій інтеграції молоді східноукраїнського регіону в освітній, соціально-економічний та політичний простір України.

Список використаної літератури

1. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов. – М. : Академия, 1975. **2. Діти війни:** дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>

- 3. Зверева І. Д.** Соціальна робота в Україні: [навч. посібник] / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко: [За заг. ред. : І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
- 4. Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ «Инновац. образ. центр», 2001. – 128 с.

Отрощенко Н. Л., Черныш О. О. Діяльність соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів у закладах загальної середньої освіти прифронтової зони

У статті розкрито особливості діяльності соціального педагога щодо формування ціннісних орієнтацій учнів у закладах загальної середньої освіти прифронтової зони. Розкрито сутність та особливості впливу збройного конфлікту на учнів та суспільство, сучасні підходи до визначення поняття «ціннісні орієнтації».

Схарактеризовано аксіологічні засади соціально-педагогічної підтримки формування ціннісних орієнтацій учнів прифронтової зони. Представлено головні доміанти національно-патріотичного виховання молоді.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, ціннісні орієнтації, особистісне проектування.

Отрощенко Н. Л., Черныш О. А. Деятельность социального педагога по формированию ценностных ориентаций учащихся в учреждениях общего среднего образования прифронтовой зоны

В статье раскрыты особенности деятельности социального педагога по формированию ценностных ориентаций учащихся в учреждениях общего среднего образования прифронтовой зоны. Раскрыта сущность и особенности влияния вооруженного конфликта на учеников и общество, современные подходы к определению понятия «ценностные ориентации».

Охарактеризованы аксиологические основы социально-педагогической поддержки формирования ценностных ориентаций учащихся прифронтовой зоны. Представлены основные доминанты национально-патриотического воспитания молодежи.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, ценностные ориентации, личностное проектирования.

Otroshchenko N., Chernysh O. Activities of the Social Teacher on the Formation of Value Orientations of Students in Institutions of General Secondary Education of the Front Zone

The article reveals the peculiarities of the activities of the social pedagogue concerning the formation of students' value orientations in the institutions of general secondary education of the front zone zone. The essence and peculiarities of the influence of armed conflict on students and society,

modern approaches to the definition of the concept of „value orientation” are revealed. The problem of forming the values of the student youth of the East of Ukraine is one of the key ones, since the system of values of personality determines human behavior throughout the life course, and therefore directly determines the near-successful or unsuccessful future of the region. The axiological principles of socio-pedagogical support for the formation of the value orientations of the students of the front-line zone are described. The main dominants of the national-patriotic education of young people are presented. The implementation of the socio-pedagogical technology developed by us for the formation of value orientations of students of secondary schools of the near-front zone has shown: skills of tolerant behavior have been formed in schoolchildren; the formation of an active citizen who loves his homeland and actively participates in the modernization of society and the state; students are motivated to be active in the process of establishing their own independent life.

Key words: socio-pedagogical support, value orientations, personal design.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 314.04-053.6:316.485.26(477.52/.6)

С. В. Савченко, В. С. Курило

**МОЛОДЬ ЯК ЖЕРТВА НЕСПРИЯТЛИВИХ ЧИННИКІВ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ
НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Особливості й темпи історичного розвитку України в другому десятилітті ХХІ століття настільки незвичайні, швидкоплинні й незрозумілі з точки зору їх перспективи, що це ставить у глухий кут представників багатьох суспільствознавчих наук. Історики, політологи, соціологи, економісти, аналітики в галузях політики, інформації, військової справи вивчають, теоретизують, прогнозують розвиток ситуації на сході України, але цілісної картини того, що відбувається, дотепер так і не було чітко представлено, і найближчим часом, мабуть, і не буде. Усе частіше зі сторінок наукових журналів, газет, у різних дискусіях на телешоу лунають заклики: «Донбас – це, перш за все, люди! Треба повертати людей, боротися не стільки за територію, скільки за розум, душі» тощо. Подібні заклики наскільки є справедливими, настільки ж і популістськими. При цьому, як генеральна мета вони можуть бути прийнятими, але, на наше переконання, їхня реалізація можлива лише в тому випадку, коли цим будуть займатися професіонали

– соціальні психологи, соціальні педагоги, віктимологи, тобто всі ті, чий науковий інтерес перебуває у площині відносин «людина – соціум», «людина – людина», «соціальне – індивідуальне», «соціалізація – індивідуалізація». У цьому випадку психолого-педагогічний компонент стає якщо не вирішальним, то одним із системотвірних поряд з військовим, політичним, інформаційним, економічним, соціальним. А коли мова йде про молодь, то його першочергова роль стає визначальною в усьому комплексі заходів і зусиль з реінтеграції Донбасу. Подібна робота сама по собі є складною й багатогранною, а в умовах розв'язаної проти України інформаційної війни досягти позитивного результату без контрпропагандистських зусиль неможливо. В іншому випадку успішний процес соціалізації української молоді в Донбасі буде надзвичайно ускладненим.

Метою статті стало теоретичне й емпіричне обґрунтування процесу перетворення молоді на жертву несприятливих чинників соціалізації в умовах гібридної війни на сході України.

Основоположними для розкриття мети статті стали праці, присвячені проблемі *соціалізації особистості*, зокрема її *несприятливим (віктимогенним) чинникам* як основи для перетворення особистості на жертву несприятливих умов соціалізації (О. Караман [2], А. Мудрик [4], С. Савченко [5] та ін.) та *гібридної війни на сході України* (Ф. Брицко [1], В. Горбулін [6], О. Карпець [3], В. Явір [7] та ін.) як підґрунтя для створення і розвитку несприятливих (віктимогенних) чинників соціалізації молоді.

Передусім зазначимо, що в науковій літературі гібридна війна тлумачиться як війна із поєднанням принципово різних типів і способів її ведення, основними з яких є військове та інформаційне протистояння [1; 6]. Отже, одним із складників гібридної війни на сході України є війна інформаційна.

Що ж уявляє собою інформаційна війна взагалі та проти України зокрема? Які її особливості? Не торкаючись історичних та політологічних аспектів цієї проблеми (бо це не є предметом соціально-педагогічного дослідження), можемо констатувати, що найбільш поширеним трактуванням у спеціальній літературі є таке: це цілеспрямовані дії, що вчиняються для досягнення інформаційної переваги над противником шляхом заподіяння шкоди його інформаційним системам і процесам. Проте тут слід звернути увагу на один істотний нюанс. Традиційно протягом багатьох століть термін «війна» використовувався для характеристики збройної боротьби між людьми, державами, союзами держав. Сьогодні доктрина сучасної війни зазнала величезних змін. Війна у звичному для нас форматі вже не вигідна, вона обходиться дорожче тих прибутків і переваг, на які розраховує переможець. Пряма збройна агресія стала збитковою. Так, не ведучи вже протягом чотирьох років прямих військових дій на Донбасі після його збройного захоплення у 2014 році, Росія витрачає мільярди

доларів на рік, не маючи можливості захопити велику територію. А захоплені бойовиками й російськими найманцями частини Луганської та Донецької областей ніяк не конвертуються в російську економіку. У такій ситуації акцент зроблено на інформаційну війну, яка є частиною гібридної війни проти України.

Інформаційна війна Росії проти України – це війна з використанням переважно інформаційної зброї, тобто інформаційних технологій, які базуються на брехні, напівправді; поширенні чуток, неправдивих версій, придуманих подій, обманних інтерпретацій того, що відбувається. Це тотальне нав'язування населенню, а головне – молоді, агресивної антиукраїнської інформації. У цій інформації чітко простежуються історичні, політичні, економічні, культурні, соціальні аспекти. Вони різняться за своїми масштабами, обсягами, рівнем брехні і цинізму, спрямованістю на різні верстви населення тощо. Проте об'єднує їх одна глобальна мета – формування у молоді негативного ставлення до України, її історії, традицій, невіра в перемогу, занепадницькі настрої, безвихідь, відсутність перспективи. Фактично наш ідеологічний противник ставить перед собою завдання управління життєвими цінностями, смислами і цільовими установками української молоді, підміняючи природні для нашого народу зразки на помилкові деструктивні ідеали [1; 3; 6; 7].

Отже, можемо стверджувати, що об'єктом, на який спрямовано основний удар інформаційної війни, є психіка людини, особливо молоді людини, недосвідченої, некомпетентної, що не має достатнього життєвого досвіду, щоб самостійно розібратися в хитросплетіннях сучасного життя. У якості мети вибрано зміну свідомості молодого покоління українських громадян; основними механізмами – труднощі в доступі до правдивої інформації і нав'язування ворожого інформаційного продукту, а очікуваний результат лежить у площині прийняття рішень. А оскільки прийняття будь-яких життєво важливих рішень залежить від аналізу об'єктивних даних, то при наявності недостовірної брехливої інформації ці рішення будуть прийматися неадекватно. Це ми в повній мірі спостерігаємо на прикладі молоді окупованого Донбасу, яка під впливом російської пропаганди та продажних місцевих ЗМІ активно вступає до лав ополченців, бере участь в антиукраїнських мітингах, сповідує чужі нам цінності, слідує за чужими ідеалами.

При цьому слід визнати, що російська пропагандистська машина (у всякому разі в Донбасі) особливою різноманітністю форм і методів роботи не відрізняється. На відміну від внутрішнього споживача – російських громадян – тут в основу покладені старі перевірені часом принципи геббельсівської пропаганди: інтелектуальне спрощення, обмеження фактичного матеріалу, фільтрація невігідної інформації, настирливе повторення основних тез й емоційне нагнітання. При цьому фундамент цього нехитрого пропагандистського набору становить брехня, і не просто, а брехня величезна, жахлива, і тоді в неї вірять.

Особливо небезпечна така пропаганда для підлітків і молоді нашої країни. Це обумовлено тим, що в цьому віці відбуваються значні зміни у фізіологічному й психічному розвитку людини. У свідомості підлітка тільки формується критичне рефлексивне мислення, рівень якого недостатній для об'єктивного самостійного аналізу величезного масиву інформації. При цьому підліток може цього й не усвідомлювати, оскільки фактично вже на рівних спілкується з дорослими, аргументовано веде бесіду, має свою точку зору, планує свою діяльність. З іншого боку, оскільки за емоційним досвідом та змістом свідомості підліток залишається ще дитиною, у нього спостерігаються висока нервова збудливість, підвищена чутливість до негативних подій, нестійкість реакцій, позиційна нестабільність. Ці чинники можуть посилюватися під впливом цілеспрямованого інформаційного впливу, що неминуче веде до постійного інформаційного перевантаження у молодих людей.

Особливе місце в потоці інформаційних впливів на молодь останнім часом займають соціальні мережі. Їхня специфіка полягає в тому, що до спільнот користувачів входять люди різновікового складу. Це, у свою чергу, визначає відому ієрархію відносин людей, які там «зависають». У підлітків, об'єднаних віртуальним зв'язком, може виникати ілюзія незалежності від дорослих, а тим часом багато хто з них не здогадується, що різні факти, їх оцінка, судження, думки і погляди, які представлені в соціальних мережах, ретельно відібрані й мають чітку спрямованість на певні категорії молоді [2; 5].

Саме тому психолого-педагогічний супровід різновікових соціальних груп має велике значення. Правда, треба визнати, що подібні технології на сьогоднішній день слабо розроблені та їх застосування досить обмежене. Поки ж рідкісні дослідження в цій області й наше спостереження показують, що в різновікових групах домінує наслідувальний стиль поведінки. Підлітки легко зчитують задані будь-ким культурні цінності, традиції, мовні норми. При цьому в них відсутнє або, у кращому випадку, слабо розвинене критичне мислення; вони не здатні до рефлексії, об'єктивного аналізу; легко потрапляють під вплив носіїв псевдо ідеалів.

Які ж прийоми інформаційної війни найбільш часто використовуються для впливу на молодь? Назвемо деякі з них. Замовчування і спотворення історичних фактів, нав'язування чужих ідей, цінностей, зниження значущості подій, знецінення досягнень, маніпулювання свідомістю, програмування поведінки, заміна позитивних образів реальних героїв вигаданими неіснуючими зразками, знецінення героїчних вчинків, штучне створення негативного образу лідера за рахунок знецінення його заслуг та багато інших.

Що ж можливо й необхідно цьому протиставити? В основу контрпропагандистської діяльності, метою якої є зниження та нівелювання негативних впливів ворожих засобів інформації на особистість, має бути покладено науковий підхід. Боротьба за уми та

світогляд юних українців повинна спиратися на найпередовіші ідеї вітчизняної соціальної педагогіки та психології. Будь-які спроби протистояти професійним зусиллям російських медіа терористів на рівні аматорської самодіяльності будуть приречені на провал. Контрпропаганда, як і контрінформаційний супровід особистості, вимагають не менш професійних підходів та фахівців. Відзначимо також, що в закладах вищої освіти України необхідно почати підготовку кадрів не тільки для засобів масової інформації, а й для ефективного протистояння масової дезінформації.

Уже сьогодні можна констатувати, що зусилля російських медіа терористів дають свої негативні плоди. Результати емпіричних досліджень серед студентської молоді, яка проживає в зоні проведення антитерористичної операції (АТО), показують наступне.

1. Більшість студентів відзначають, що хоча і не поділяють основні тези російської пропаганди щодо проблем України, війни на Донбасі, прогнозів розвитку ситуації на Сході, проте постійно стикаються з подібними пропагандистськими матеріалами на телебаченні або в соціальних мережах.

2. 70% опитаних студентів вважають своє перебування в соціальних мережах нейтральним від політики й інформаційної війни і не віддають собі звіту в тому, що фактично є об'єктами інформаційної війни. Звідси можна зробити висновок про небезпечну розслабленість студентства «сірої зони», її довірливість, готовність некритично сприймати будь-яку інформацію.

3. На жаль, більшість студентів відзначають, що ні зустрічали або вкрай рідко стикалися з переконливою й грамотною контрпропагандистською інформацією, а матеріалів про інформаційну війну, яку веде Росія проти України, взагалі не зустрічали.

4. Досить суперечливою є позиція багатьох студентів (понад 40%), що стосується їх ставлення до України. Практично всі вважають її своєю Батьківщиною, однак факт агресії проти неї з боку Росії не завжди отримує однозначну оцінку. Частина молоді, що не була безпосереднім свідком військового вторгнення російських військ та постійних брудних інформаційних атак, схиляється до думки (без сумніву, під впливом російської пропаганди), що причини агресії обумовлені виключно зовнішньою і внутрішньою політикою самої України.

5. Не додає оптимізму й той факт, що третина студентської молоді досить індиферентно ставиться до політичного життя країни, її історії, традицій, особливостей розвитку Донбасу. Загалом багато хто вважає, що неважливо, як ситуація буде розвиватися надалі, і хто вийде в підсумку переможцем – аби все це швидше закінчилося.

Резюмуючи результати діагностичного опитування, можна стверджувати, що опитана категорія студентів показала слабку захищеність від загрози інформаційної війни, не усвідомлює її небезпеки, не готова до протидії. Фактично ця група є об'єктом впливу для

російської пропаганди, а суб'єктом вона може стати тільки тоді, коли їй буде надана професійна соціально-педагогічна й психологічна допомога.

Таким чином, однією з категорій населення, що стала об'єктом і жертвою гібридної війни на Донбасі, є молодь, на яку було спрямовано основний удар інформаційної війни. Вибір у якості об'єкту інформаційного впливу цієї категорії населення обумовлено тим, що в молодому віці відбуваються значні зміни у фізіологічному й психічному розвитку людини, що супроводжуються високою нервовою збудливістю, підвищеною чутливістю до негативних подій, нестійкістю реакцій, позиційною нестабільністю, нерозвиненістю критичного рефлексивного мислення й неможливістю об'єктивного самостійного аналізу величезного масиву інформації. Метою інформаційної війни було обрано зміну свідомості молодого покоління українських громадян; основними принципами – інтелектуальне спрощення, обмеження фактичного матеріалу, фільтрація невігідної інформації, настирливе повторення основних тез, емоційне нагнітання; провідними механізмами – обмеження доступу до правдивої інформації та нав'язування ворожого інформаційного продукту; очікуваним результатом – зміну ціннісних орієнтацій, смислової сфери особистості, поведінки.

Результати емпіричних досліджень серед студентської молоді в зоні проведення антитерористичної операції показали слабку захищеність молоді від загрози інформаційної війни, неусвідомленість нею небезпеки, неготовність до протидії.

Отже, подальше наше дослідження буде зосереджене на науковому обґрунтуванні та розробці технології соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді сходу України як інструменту протидії інформаційній агресії з боку РФ та успішного соціального розвитку особистості в умовах гібридної війни на Донбасі.

Список використаної літератури

- 1. Брицко Ф.** Російська гібридна війна проти України і світу [Електронний ресурс] / Ф. Брицко. – Режим доступу : <http://rionews.com.ua/newspaper/all/20170108/n14247172317>
- 2. Караман О. Л.** Чинники абераційної соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України / О. Л. Караман // Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2017. – № 7 (312) червень 2017. – Ч. I. – С. 52 – 67.
- 3. Карпець О.** Сепаратизм в Україні та його соціальні причини [Електронний ресурс] / О. Карпець. – Режим доступу : <http://eizvestia.com/uk/politika-ukr/full/706-separatizm-v-ukraini-ta-jogo-socialni-prichinihttps://dt.ua/internal/ukrayina-glibina-nerivnosti-.html>
- 4. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
- 5. Савченко С. В.** Розвиток теорії соціалізації особистості в умовах гібридної війни / С. В. Савченко, О. Л. Караман // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки). – 2017. – № 1 (306). – С. 57–

65. **6. Світова** гібридна війна: український фронт : монографія / за заг. ред. В. П. Горбуліна. — К. : НІСД, 2017. — 496 с.
7. **Явір В.** Федералізм як технологія сепаратизму в Україні / В. Явір. — Режим доступу : <http://www.viche.info/journal/4826/>].

Савченко С. В., Курило В. С. Молодь як жертва несприятливих чинників соціалізації в умовах гібридної війни на сході України

У статті наведено теоретичне й емпіричне обґрунтування процесу перетворення молоді на жертву несприятливих чинників соціалізації в умовах гібридної, зокрема інформаційної, війни на сході України. Теоретично доведено, що вибір молоді в якості об'єкту інформаційного впливу обумовлено бурхливими змінами у фізіологічному й психічному розвитку, підвищеною чутливістю до негативних подій, нерозвиненістю критичного рефлексивного мислення. Визначено, що метою інформаційної війни є зміна свідомості, ціннісних орієнтацій, поведінки молоді.

Експериментально підтверджено слабку захищеність молоді від інформаційної війни в зоні проведення антитерористичної операції та неготовність до протидії. Зроблено висновок про необхідність наукового обґрунтування та реалізації технології соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей і молоді сходу України як інструменту протидії інформаційній агресії з боку Російської Федерації.

Ключові слова: соціалізація, негативні чинники соціалізації, молодь, гібридна війна, інформаційна війна, соціально-педагогічний супровід процесу соціалізації.

Савченко С. В., Курило В. С. Молодежь как жертва неблагоприятных факторов социализации в условиях гибридной войны на востоке Украины

В статье изложено теоретическое и эмпирическое обоснование процесса преобразования молодежи в жертву неблагоприятных факторов социализации в условиях гибридной, в частности информационной, войны на востоке Украины. Теоретически доказано, что выбор молодежи в качестве объекта информационного воздействия обусловлено бурными изменениями в физиологическом и психическом развитии, повышенной чувствительностью к негативным событиям, неразвитостью критического рефлексивного мышления. Определено, что целью информационной войны является изменение сознания, ценностных ориентаций, поведения молодежи.

Экспериментально подтверждена слабая защищенность молодежи от информационной войны в зоне проведения антитеррористической операции и неготовность к противодействию. Сделан вывод о необходимости научного обоснования и реализации технологии социально-педагогического сопровождения процесса социализации детей

и молодежи востока Украины как инструмента противодействия информационной агрессии со стороны Российской Федерации.

Ключевые слова: социализация, негативные факторы социализации, молодежь, гибридная война, информационная война, социально-педагогическое сопровождение процесса социализации.

Savchenko S., Kurylo V. Young People as Victims of Unfavorable Factors of Socialization in a Hybrid Warfare in the East of Ukraine

The article presents the theoretical and empirical substantiation of the process of transformation of young people as victims of unfavorable factors of socialization in a hybrid warfare, in particular informational, warfare in the east of Ukraine. Theoretically proved that the choice of young people as an object of information influence is caused by rapid changes in physiological and mental development, increased sensitivity to negative events, undeveloped critical reflexive thinking. It is determined that the purpose of information warfare is change of consciousness, value orientations, behavior of young people.

The weak security of young people from the information warfare in the area of the anti-terrorist operation and the lack of preparedness for counteraction has been experimentally confirmed. The conclusion is made on the necessity of scientific substantiation and implementation of the technology of social and pedagogical support for the process of socialization of children and young people of the east of Ukraine as a tool for counteracting information aggression by the Russian Federation.

Key words: socialization, negative factors of socialization, young people, hybrid warfare, information warfare, social and pedagogical support of the process of socialization.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

**ТЕОРЕТИЧНІ Й ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
СОЦІАЛЬНОЇ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

УДК 37.013.42+37.018.32:159.922.76-056.49

М. С. Доннік

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА
ДЕЛІНКВЕНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ
СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ДЛЯ СИРИТ**

Сучасний стан розвитку суспільства, що обумовлюється низьким рівнем матеріальної забезпеченості громадян, зниженням рівня суспільної моралі, зубожінням значної частини населення, вимагає від працівників соціальної сфери швидкого реагування на прояв проблем соціально-педагогічного характеру. Особливу категорію «груп ризику», при цьому, становлять діти-підлітки, що переживають складний період, пов'язаний із віковими кризами підліткового віку. Крім того, ситуація значно ускладнюється, коли підліткова криза стає притаманна дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, які перебувають у соціальних гуртожитках. Саме тому соціальному працівнику слід зорієнтувати свою діяльність на профілактику підліткових правопорушень дисциплінарного, адміністративного та кримінального характеру, як в межах мікросередовища соціального гуртожитку, так і поза ним.

Торкаючись питання соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки підлітків, знаходимо достатню кількість наукових надбань у цій сфері. Зокрема, філософських позицій протиправної поведінки у тому чи іншому ракурсі торкнулися С. Анісімов, Е. Еріксон, Дж. Локк, А. Скрипник, Ж. Сартр; правових аспектів – Ю. Антонян, І. Башкатов, К. Ігошев, М. Костецький, В. Кривуша, В. Міньковський, Т. Перепелиця, О. Тузов, В. Тюріна, В. Нор та ін.; психолого-педагогічних – М. Алемаскін, Б. Баєв, Г. Бочкарьова, О. Змановська, Л. Зюбін, В. Кондрашенко, Е. Костяшкін, Н. Максимова, С. Немченко, Т. Титаренко; медичних – М. Буянов, В. Лебединський, О. Селецький, Г.Фелінська.

Наукові засади соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки закладено такими українськими вченими, як О. Безпалько, О. Ємець, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, В. Лютий, Н. Максимова, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Г. Пономаренко, С. Толстоухова М. Фіцула та ін.

Окремі дослідження стосуються діяльності соціального гуртожитку та психолого-педагогічних особливостей біологічних та соціальних сиріт

– вихованців шкіл-інтернатів (О. Антонова-Турченко, М. Аралова, Я. Гошовський, І. Дубровіна, І. Іванова, О. Ігнатова, Л. Кані-шевська, Б. Кобзар, В. Мухіна, Л. Осмак, І. Пеша, А. Прихожан, Н. Толстих, В. Юницький, В. Яковенко та ін.).

Проте аналіз наукової літератури дозволяє констатувати відсутність ґрунтовної бази з профілактики правопорушень саме в умовах соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Тож, потребою в обґрунтуванні та детальному роз'ясненні основних передумов соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки вихованців соціального гуртожитку і обумовлений вибір теми статті.

Саме поняття «делінквентна поведінка» має багато інтерпретацій, що обумовлюється цікавістю до дефініції представників різних наук. Розглядається поняття у широкому значенні як злочинна (кримінальна) поведінка, правопорушення кримінального характеру, порушення офіційно визначених правил поведінки та дисциплінарних вимог (прибічник В. Ковальов). А також у вузькому, як – некримінальне правопорушення чи протиправна поведінка дітей та підлітків (прибічник А. Лічко).

Слід зазначити, що делінквентна поведінка особистості є різновидом девіантної поведінки, як такої що «не відповідає суспільним нормам та завдає шкоди особисто людині, оточенню, суспільству взагалі» [1, с. 358]. Сама делінквентна поведінка (лат. *delinquens* – провина) характеризується порушенням норм громадського правопорядку, загрозою благополуччю інших людей або суспільству взагалі та в особливо важких випадках може бути правомірно покараною згідно статей цивільного та кримінального кодексів [2, с. 360].

Виникнення делінквентної поведінки у підлітків обумовлюється багатьма факторами. Зокрема, М. Зайченко виділяє наступні фактори ризику, що провокують появу правопорушень у дітей підліткового віку:

1. Соціально-економічні: зниження життєвого рівня населення, майнове розшарування суспільства, обмеження можливостей соціально схвалених способів заробітку, безробіття, доступність алкоголю та тютюну.

2. Соціально-педагогічні: криза інституту сім'ї, зростання кількості сімей із конфліктним та асоціальним стилем виховання, проблеми, пов'язані з навчанням, конфлікти з учителями, низький соціальний статус підлітка в учнівському колективі, слабка система позашкільної зайнятості дітей і молоді.

3. Соціально-культурні: зниження морально-етичного рівня населення, поширення кримінальної субкультури, руйнація духовних цінностей, збільшення кількості неформальних молодіжних об'єднань, у яких домінує культ сили, пропаганда ЗМІ асоціальних стереотипів поведінки.

4. Психологічні: акцентуації характеру, реакція емансипації, реакція групування, потяг до самоствердження, задоволення почуття цікавості, бажання виглядати дорослим, потреба змінити психічний стан у стресовій ситуації, інфантилізм, підвищений рівень тривожності.

5. Біологічні: порушення роботи ферментативної та гормональної систем організму, вроджені психопатії, мінімальні мозкові дисфункції внаслідок органічного враження головного мозку, наслідки спадковості, вплив природного середовища [3].

Така складна та багатогранна природа делінквентної поведінки підлітків зумовлює й надзвичайну складність її соціально-педагогічної профілактики. При чому, саме поняття профілактика нами розглядається як «науково обґрунтовані та вчасно вжиті дії, спрямовані на запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних колізій в окремих індивідів груп ризику, зберігання, підтримку та захист нормального рівня життя й здоров'я людей, сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкриття їх внутрішніх потенціалів» [4].

Соціально-педагогічна профілактична діяльність має бути спрямована на конкретного підлітка, що сприятиме вирішенню його індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості вихованця та його оточуючого середовища, а також пошуком адекватних способів спілкування з підлітком, виявленням засобів допомоги йому самостійно вирішувати свої проблеми [5].

При чому, профілактична діяльність в межах функціонування соціального гуртожитку повинна мати свою специфіку, що обумовлюється соціально-психологічними проблемами вихованців та умовами їх проживання в мікросередовищі соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Щодо соціально-психологічних проблем мешканців означеного закладу, зауважимо, що увесь перелік проблемних якостей вихованців пояснюється умовами перебування сиріт в закладах закритого типу (зокрема школах-інтернатах). До таких проблем науковці відносять: соціально-економічні, міжособистісні, внутрішньоособистісні, проблеми сім'ї, залежностей, здоров'я, ВІЛ/СНІДу, зайнятості тощо. Увесь спектр проблем особливо загострюється в підлітковому віці, коли дитина намагається привернути до себе увагу.

Розуміючи, що вона перебуває у соціальному гуртожитку та може своєю поведінкою завдати шкоди як собі, так і мікросередовищу гуртожитку, соціальний працівник повинен у своєму арсеналі мати технології швидкого реагування на поведінку, що відхиляється від правових норм та враховувати підходи до здійснення соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки. До таких підходів слід віднести: по-перше, **проактивний** (запобігає правопорушенням, усуваючи причини та обставини, що можуть спонукати підлітків чинити протиправні дії), **відновний підхід** (створення умов для того, щоб правопорушники взяли на себе належну відповідальність за свої вчинки:

усвідомили наслідки скоєного й спрямували свої дії на їх виправлення та відновлення стосунків і миру в мікросередовищі) **та включення у мікросередовище** (передбачає активну участь самого мікросередовища гуртожитку в процесі реабілітації підлітків, що перебувають у конфлікті з законом або виявляють девіантну поведінку, зокрема надання підтримки та допомоги в їх ресоціалізації та реінтеграції); по-друге, **врахування психологічних особливостей** (психічного та фізичного стану підлітка в період формування його особистості, коли йому особливо потрібні підтримка і турбота з боку дорослих); по-третє, **повага до суспільних цінностей** (орієнтація на формування в соціумі шанобливого ставлення до загальнолюдських моральних засад, поваги до особистості, а також гендерних, етнічних, культурних та мовних відмінностей); по-четверте, **визнання прав дитини-підлітка**, закріплених в Міжнародній конвенції про права дитини (зокрема право бути вислуханою та брати участь у процесі прийняття рішень, які впливають на її життя) [6].

Крім того, у процесі роботи з підлітком, якому притаманна делінквентна поведінка, соціальний працівник повинен дотримуватися таких стратегій:

а) надання порад, визначення проблеми, пояснення чому зміна поведінки в позитивний бік є важливою;

б) усунення перешкод – визначення перешкод і допомога в їх практичному вирішенні;

в) забезпечення вибору – пропонування низки виборів зменшує опір і допомагає вихованцеві пережити етап активного прийняття рішення щодо відмови від делінквентної поведінки;

г) прояву співчуття – використання рефлексивного слухання, щоб зрозуміти, яке значення надає вихованець своїй проблемі; розуміння його почуття;

д) забезпечення зворотного зв'язку – заохочення зворотного зв'язку від сім'ї, друзів, порівняння зворотних зв'язків;

ж) пояснення цілей – угода між соціальним працівником та вихованцем щодо визначення спільної мети та цілей роботи;

з) активна допомога – підтримка й демонстрація ставлення активної допомоги в процесі змін підлітка, виявлення ініціативи в заохоченні подальших зустрічей [7].

Реалізація усіх вищезазначених стратегій, покликаних мотивувати підлітка змінити стиль життя та характер поведінки, вплинути на особистість та свідомість дозволить соціальному працівнику сформувати позитивні якості підлітка та здійснити профілактичні дії щодо появи делінквентної поведінки.

Застосування цих стратегій, на думку Ю. Ключан, можливе, коли особистість опановує інформацію в процесі активного абсорбування знань, ставлячи запитання й обговорюючи незрозумілі аспекти. Тому застосовувати в ході соціально-педагогічної профілактичної роботи з

вихованцями важливо ті методи усвідомлення цінностей суспільства, які уможливають прояв підлітка, як суб'єкта виховання [8, с. 76].

До таких методів науковець відносить: дискусію, диспут, мозковий штурм, тренінгову роботу як групову взаємодію.

Дієвими у процесі соціально-педагогічної профілактики правопорушень мають стати інтерактивні ігрові та театралізовані форми роботи з вихованцями, які повинні передбачати включення учасників до дійства, наприклад, ігрова програма, інтерактивна акція, ток-шоу, змагання команд КВК, театралізована та пластично-хореографічна вистава, форум-театр, плейбек-театр тощо [там само, с. 77].

Щодо основних форм соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки підлітків, що сприятимуть формуванню законотривної поведінки, відносять, по-перше, організацію соціального середовища, по-друге, інформування та, по-третє, активне соціальне навчання соціально важливим навичкам.

Розглянемо більш детально їх сутність. Тож, перша форма – організація соціального середовища. В її основі лежить уявлення про детермінувальний вплив навколишнього середовища на формування делінквенції. К. Мілютіна вважає, що здійснюючи вплив на соціальні чинники, можна попередити негативну поведінку підлітків [9, с. 128]. Друга форма профілактичної роботи – інформування, що є найбільш типовою та реалізується у формі лекцій, бесід, поширення спеціальної літератури чи відео і телефільмів [там само, с. 132]. Третя форма профілактичної роботи – активне соціальне навчання соціально важливим навичкам. Реалізується у формі групових тренінгів та використовується у взаємодії фахівця соціального гуртожитку з потенційними родичами та найближчим оточенням [9, с. 133].

Тож, здійснення соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки вихованців в умовах соціального гуртожитку для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, можна вважати ефективною за умови якісного поєднання усіх вищезазначених стратегій, форм та методів роботи.

Список використаної літератури

- 1. Лютий В. П.** Поведінка девіантна / В. П. Лютий // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь: Універсум, 2013. – С. 358–360.
- 2. Лютий В. П.** Поведінка делінквентна / В. П. Лютий // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь: Універсум, 2013. – С. 360–363.
- 3. Зайченко М.** Діагностика та корекція девіантної поведінки учнів / М. Зайченко // Соціальна педагогіка. – 2010. – № 2 (лютий). – С. 41–55.
- 4. Краснова Н. П.** Методика роботи соціального педагога: навч. пос. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ, 2002. – 111 с.
- 5. Оржеховська В. М.** Девіантна поведінка неповнолітніх та

міжсекторальна стратегія її профілактики / В. М. Оржеховська // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5-ти т. / ред. В. Г. Кремень [та ін.]. – К., 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 349 – 358. **6. Регіональна** модель профілактики підліткової злочинності : досвід упровадження. – К. : Видавець Захаренко В. О. , 2008. – 60 с. **7. Шарапова О. В.** Комплексна програма вивчення і корекції відхилень поведінки молодших школярів / О. В. Шарапова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / [кол. авт.]. – К., 2002. – Вип. 33. – С. 160–166. **8. Клочан Ю. В.** Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки учнівської молоді: сутність, методи, форми / Ю. В. Клочан // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2015. – № 11. – С. 75–79. **9. Мілютіна К.** Форми психокорекційного впливу [Текст] / К. Мілютіна. – К. : Главник, 2007. – 144 с.

Доннік М. С. Соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки підлітків в умовах соціального гуртожитку для сиріт

У статті подано сутність понять «девіантна поведінка», «делінквентна поведінка» та «профілактика». Автором схарактеризовано фактори ризику, що провокують появу правопорушень у дітей підліткового віку (соціально-економічні, соціально-педагогічні, соціально-культурні, психологічні та біологічні); соціально-психологічні проблеми вихованців соціального гуртожитку (соціально-економічні, міжособистісні, внутрішньоособистісні, проблеми сім'ї, залежностей, здоров'я, ВІЛ/СНІДу, зайнятості); підходи профілактичної діяльності (проактивний, відновний підхід, включення у мікросередовище; врахування психологічних особливостей; повага до суспільних цінностей; визнання прав дитини-підлітка); а також форми (організація соціального середовища; інформування; активне соціальне навчання соціально важливим навичкам) та методи соціально-педагогічної профілактики делінквентної поведінки (дискусія, диспут, мозковий штурм, тренінгова робота).

Ключові слова: девіантна поведінка, делінквентна поведінка, соціально-педагогічна профілактика.

Донник М. С. Социально-педагогическая профилактика делинквентного поведения подростков в условиях социального общежития для сирот

В статье представлены сущность понятий «девиантное поведение», «делинквентное поведение» и «профилактика». Автором охарактеризованы факторы риска, провоцирующие появление правонарушений у детей подросткового возраста (социально-экономические, социально-педагогические, социально-культурные, психологические и биологические) социально-психологические проблемы

воспитанников социального общежития (социально-экономические, межличностные, внутриличностные, проблемы семьи, зависимостей, здоровья, ВИЧ/СПИДа, занятости); подходы профилактической деятельности (проактивный, восстановительный подход, включение в микросреду, учет психологических особенностей, уважение к общественным ценностям, признание прав ребенка-подростка) а также формы (организация социальной среды, информирование; активное социальное обучение социально важным навыкам) и методы социально-педагогической профилактики делинквентного поведения (дискуссия, диспут, мозговой штурм, тренинговая работа).

Ключевые слова: девиантное поведение, делинквентное поведение, социально-педагогическая профилактика.

Donnik M. Socio-Pedagogical Prophylaxis of Delinquent Behavior of Adolescents in Conditions of Social Dormitory for Orphans

The article describes the essence of the concepts of «deviant behavior», «delinquent behavior» and «prevention». The author describes the risk factors that provoke the occurrence of offenses in adolescent children (socio-economic, socio-pedagogical, socio-cultural, psychological and biological) and socio-psychological problems of students of social dormitory (socio-economic, interpersonal, intrapersonal, dependencies, health, employment). The article contains approaches to preventive activities – a proactive, restorative approach, inclusion in the microenterprise; taking into account psychological peculiarities; respect for public values; recognition of the rights of the child-teenager. The scientist analyzes the forms of socio-pedagogical prevention of delinquent behavior (organization of the social environment; informing; active social learning for socially important skills); and methods of socio-pedagogical prevention of delinquent behavior (discussion, debate, brainstorming, training work, interactive game and theatrical forms of work – game program, interactive action, talk shows, competitions of KVN teams, theatrical and plastic-choreographic performances, forum-theater, playbacks-theater). Also, the strategy of preventive activities is presented: definition of a problem, elimination of obstacles, provision of a choice, display of sympathy, feedback provision, explanation of goals, active assistance.

Key words: deviant behavior, delinquent behavior, socio-pedagogical prevention.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.013.42.091.212

Н. В. Дудко

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНА ТВОРЧИСТЬ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ»: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
АСПЕКТ**

Стрімкий розвиток інформаційного соціуму, що глобалізується, призводить до неоднозначних змін сфери взаємодії соціальних суб'єктів (розрив соціальних зв'язків, маргіналізація певних категорій громадян, прояви деструктивних дій), що традиційно знаходиться в колі наукових інтересів соціальної педагогіки. Отже, актуалізується дослідження соціалізації різних соціальних груп, зокрема тих, хто стає провідником нових моделей просоціальної поведінки. Однією зі спільнот інтелектуально-творчого спрямування завжди було студентство, однак в сучасних умовах формування суспільства знань подальшого вивчення потребує його соціальне виховання, оскільки від рівня соціальної зрілості майбутніх фахівців різних галузей життєдіяльності залежить консолідація, інтеграція, активне функціонування соціуму. Провідним результатом соціально-виховного процесу є соціальна творчість як підґрунтя позитивних перетворень, реалізація продуктивної соціалізації студентської молоді. Однак, визначення цього наукового поняття та його практичне втілення потребує подальшого аналізу.

Поняття соціальної творчості розглядалось у роботах: Т. Базарової, Н. Белобородової, І. Іванова, В. Кондаурова, О. Лосева, В. Матвієвського, Р. Оуена, О. Пушкіна, Л. Сохань, В. Шинкарук, О. Шубіна, Н. Шульги; актуальність проблеми розвитку соціальної творчості вивчали І. Гайдукова, С. Єрмакова, Н. Максимовська, І. Фадєєва, Н. Царьова та ін. Соціалізацію студентської молоді досліджували О. Білик, С. Савченко, Є. Штифурак та ін. Проте, зважаючи на різні часові межі досліджень та сфери діяльності науковців, проблема теоретичного визначення поняття соціальної творчості студентської молоді в соціально-педагогічному аспекті існує і нині. Отже, метою публікації є уточнення поняття «соціальна творчість студентської молоді» на основі вже наявних трактувань з урахуванням сучасних соціокультурних умов.

Проблема творчості розглядається вченими різних галузей науки, зокрема філософії, культурології, педагогіки, психології та ін. Філософи І. Кант, Ф. Шелінг та ін. стверджують, що творчість властива не всій матерії, а тільки людині і суспільству. Лише взаємодія людини (як суб'єкта) і об'єкта призводить до змін та розвитку один одного та, як наслідок, створення нового. Результатом творчого процесу завжди є щось нове: нова ідея, нове знання, новий предмет матеріальної культури, нова якість особистості, нове прочитання вже відомого художнього твору і таке ін. [6]. Педагоги також погоджуються, що творчість – це

діяльність, що породжує щось нове, чого не існувало раніше, на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [1; 2]. Культуролог М. Бердяєв розглядає творчість як здатність людини з доступного в дійсності матеріалу творити нову реальність, що задовольняє різноманітні потреби людської життєдіяльності продуктів [3]. Отже аналіз сутності творчості дає зробити висновок, що вона не існує без творця – людини й суспільства, та спрямована на створення чогось нового.

Узагальнюючи результати досліджень (В. Андреева, Н. Анісімова, М. Бердяєва, І. Гайдукової, Б. Єрасова та ін.), звернемо увагу на трактування поняття «соціальна творчість» загалом. Наукові праці щодо аналізу та вивчення даної проблеми можна розділити на два періоди за історичним вектором дослідження соціальної творчості: перший – 1980-ті рр. ХХ ст. та другий – 2005-2015-ті рр., хоча свої витoki дослідження даного феномену простежуються й раніше (на початку ХХ ст.). По-перше, практична відсутність досліджень біля 25 років не сприяла усталенню цього терміну, однак, набувала більшої актуальності; по-друге, історичний та суспільний вплив на розвиток наукової думки щодо дослідження соціальної творчості потребував обґрунтування термінологічного базису в нових соціально-культурних умовах. Такий нелінійний та переривчастий характер досліджень і пояснює необхідність вдосконалення теоретичної та методологічної бази феномену соціальної творчості.

Спираючись на теоретичні здобутки дослідників, котрі започаткували вивчення соціальної творчості, зауважимо, що простежується взаємозв'язок понять соціальної творчості та праці (роботи). Це пов'язано, перш за все, з ідеологічними настановами тогочасного суспільства. Так Матвієвський В. вважає, що «робота (праця) і любов до роботи, яку ти виконуєш, є «формою апробації, експерименту, формою відтворення творчих сил» – джерелом соціальної творчості» [10, с. 34]. Таке визначення соціальної творчості поєднує в собі ознаки трудового і етичного виховання особистості, але при цьому саме фізична праця на користь суспільства, держави постає на перше місце. Тобто вважалось, що соціальна творчість є «верхівкою гори» соціально-виробничого середовища, де сумісна фізична праця не тільки згуртовує людей для формування сприятливих умов життєдіяльності, але й сприяє вдосконаленню та саморозвитку людини, як гідного члена суспільства. І в цьому є особливість соціальної творчості – вона виступає в якості одного зі специфічних, дієвих механізмів вдосконалення виробничої сфери та способу життя суспільства. Позитивний вплив механізму соціальної творчості проявляється у людей, які активно задіяні у сфері зайнятості, активної життєвої позиції і потреби в постійному самовдосконаленні [10, с. 59–60]. Завдання формування комфортного середовища для життєдіяльності та самовдосконалення особистості в процесі праці підтримувалась багатьма авторами наукових праць

середини 1980-тих рр. (В. Кондауров, Л. Сохань, В. Шинкарук, Н. Шульга та ін.). Зокрема В. Кондауров акцентує увагу на тому, що розвиток творчої сутності людини і подальше застосування цих навичок в роботі (праці) неможливо без пошуку «нових форм соціально перетворювальної діяльності» і «гармонійного розвитку кожного члена колективу, без прагнення до вдосконалення власної особистості» [10, с. 52–53].

Окрім розвитку та самовдосконалення особистості, соціальна творчість передбачає, що будь-який її прояв (наприклад, винахідництво або художня самодіяльність) сприяє ефективному вирішенню завдань вдосконалення духовно-морального потенціалу та розвинутого суспільства і особистості, яка бере участь в перетворювально-творчій діяльності [10, с. 59–60]. Соціальна творчість – це створення нових форм людської життєдіяльності і тим самим збагачення змісту історичного процесу в цілому [11, с. 90]. Але необхідно розрізняти, яка творча діяльність виступає соціальною, та чи є поліпшення соціального змісту історичного перебігу подій суспільства творчим.

Соціальна творчість, на думку В. Шинкарук, «це розширене відтворення соціально-історичних форм існування, що має своїм результатом підвищення змістовності людської життєдіяльності» [14, с. 22]. Автор зауважує, що соціально-творча складова розподілу за потребами – це розподіл не готового продукту, а форм діяльності, відповідних дійсним потребам людей – їх схильностям і талантам [14, с. 21]. Існуючий розподіл творчої діяльності на трансцендентний, науково-технічний і художній рівні [6] підтримує наукову думку дослідників-першопрохідців соціальної творчості, що два останні є складовою соціальної творчості (рис. 1). Проте, зважаючи на особливості розвитку інформаційного суспільства, доцільно розширити зазначені рівні та додати не менш важливий – громадський (політична, організаторська, педагогічна, релігійна, спортивна творчість та ін.).

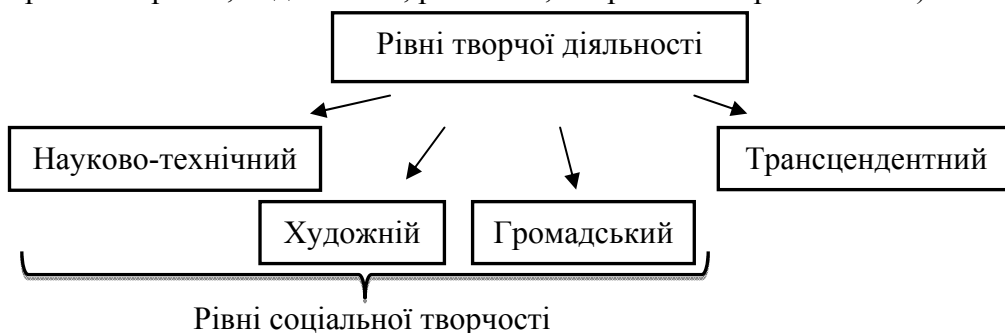


Рис. 1. Рівні творчої діяльності

Якщо розглядати вже згадані вище види творчості, такі як технічна, художня та ін., то кожний з них можна віднести до соціальної творчості, оскільки процес їх реалізації безпосередньо пов'язаний з участю людини (або групи людей). Проте створення чогось нового, креативного,

безпосередньо корисного і необхідного суспільству не одразу стає матеріальним артефактом соціальної творчості. Досить часто винаходи та об'єкти творчості знаходяться в межах своєї предметно-обмеженої області і не доходять до людини – не мають цілеспрямованої мети використання. Наприклад, паровий двигун як результат творчої діяльності відноситься до технічної творчості. А ось створення потягу, пароплаву – не тільки технічна, а й соціальна за своїм характером творчість, оскільки має безпосереднім результатом перебудову способу життя людей [11, с. 89–91]. Отже, соціальна сутність творчості є безперечною і потребує розгляду з позицій соціалізації та соціального виховання суб'єктів соціуму. Однак, соціально-педагогічний аспект на цьому етапі не розглянуто, оскільки соціальна педагогіка активно розвивалася лише після 1991 р.

Другий етап досліджень соціальної творчості позначився розвитком соціальної педагогіки і вивчався в контексті цього наукового знання. Наприклад, Р. Вайнола пов'язує дослідження поняття з життєтворчістю: «як духовно-практичну діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя, особистість в цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих дій особистості є її власне життя» [4, с. 57]. Втім, вважаємо, що не тільки спрямованість на вдосконалення власного життя є сутністю соціальної творчості, але й передбачає прояв креативного підходу до вирішення складних соціальних завдань.

Соціальна творчість проявляється не тільки завдяки цілеспрямованості людей до створення суспільно корисних відкриттів і прагнення вдосконалення себе як особистості, а й дефіциту наявних засобів самореалізації. Відсутність певних засобів, які б покращили рівень життєдіяльності та відтворення, мотивують суспільство до творчості, креативності, нестандартного підходу до вирішення проблеми.

Розвиток соціальної творчості сприяє реалізації соціальних змін у суспільстві. Проте, не всі соціальні зміни можна віднести до прояву соціальної творчості. Якщо науково-технічні винаходи та розробки у більшості випадків відповідають критеріям результатів соціальної творчості (хоча з історії відомо, що більшість відкриттів сучасного людства було розроблено для військової сфери, і тут виникає питання щодо покращення життя населення, а отже і суперечність першомети відкриття та мети соціальної творчості), то результати художньої творчості потребують розгляду та аналізу, перш ніж відносити їх до соціальної творчості. Художня творчість може стати соціальною, якщо в ній зображено загострення соціально-політичних проблем або новий революційний підхід до існуючого стану речей, і це впливає на свідомість суспільства та викликає його активну реакцію. Наприклад, майстерне виконання Віденського вальсу, що приносить візуальне задоволення, є мистецтвом, а запальна промова харизматичного лідера

політичної сили, яка спонукає людей разом покращувати життя населення, є соціальною творчістю [12, с. 89].

Таким чином, наслідки та результат соціально-творчої діяльності покладаються на її суб'єкт, отже, залежать від результату соціального виховання, яке активно досліджувалося в сучасній соціальній педагогіці (О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, А. Рижанова та ін. Поділяємо позицію А. Рижанової, яка визначає соціальне виховання як «процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальних суб'єктів в усіх сферах соціуму» [9, с. 14]. Розгляд соціальної творчості в соціально-педагогічному аспекті передбачає співвіднесення її з результатом соціального виховання.

Сучасні дослідники соціальної творчості (І. Гайдукова, Н. Максимовська) погоджуються з тим, що поняття «соціальна творчість» можна аналізувати у двох значеннях. По-перше, у широкому сенсі, під соціальною творчістю розуміють «будь-яку практичну або теоретичну діяльність людини, в якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні речі)» [7, с. 436]. Таку творчу діяльність слід розглядати у зв'язку з життєдіяльністю людини, з його соціальною роллю та життєвою позицією, як творця, що «перетворює природний і соціальний світ відповідно до його цілей і потреб на основі об'єктивних законів дійсності в контексті суспільно-історичної практики» [6, с. 171]. По-друге, у вузькому значенні, під соціальною творчістю розуміється «людська діяльність, що породжує щось якісно нове, те, чого ніколи раніше не існувало й має суспільно-історичну цінність» [7, с. 436]. Обидва підходи розуміння поняття соціальної творчості розкривають його соціально-педагогічний зміст, отже аналіз вище приведених джерел дає змогу уточнити поняття. На нашу думку, соціальна творчість – інноваційна діяльність суб'єкта соціального середовища, результати якої спрямовані на зростання рівня соціального розвитку та вдосконалення функціонування суспільства.

Соціальна творчість в житті людини займає ключове місце, тому що кожна людина відчуває необхідність постійно пристосовуватися до мінливих умов життя, переосмислювати бачення ситуації і знаходити її нові інтерпретації, щоб залишатися і життєздатним в сучасних умовах [13, с. 218]. Невід'ємною особливістю соціальної творчості в сучасному суспільстві є наявність певного лідера – відповідального менеджера, який би сприяв розвитку творчості, креативності, нестандартним вирішенням завдань, які стоять перед суспільством та державою.

І головною проблемою в даному випадку постає саме наявність такого соціально відповідального лідера. Сьогодні відбувається рутинізація практики соціальної творчості – не сформованість ціннісних орієнтацій у молоді, застосування застарілих методів для розвитку творчого мислення, не контрольованість сучасного інформаційного простору, відсутність мотивації та патріотичної і громадянської

відповідальності. Спостерігається певна зупинка, чи навіть деградація сучасної молоді, оскільки головною метою сьогодні для майбутнього покоління є влаштування на престижну роботу, отримання високооплачуваної посади та задоволення вітальних потреб (їжа, житло, розваги, відпочинок та ін.). Це ставить питання наявності справжньої інтелігенції в нашому суспільстві з її традиційними характеристиками та функціями. У цьому зв'язку, І. Фадєєва наводить обґрунтовану думку філософа та соціолога О. Зінов'єва, який зазначає, що інтелігенція перетворилася на «образованщину» – такий клас людей, який досягнув певного освітнього рівня для того, щоб користуватися попитом на ринку праці, і через свою професійну необхідність здатний на цинізм, пристосовництво, гнучкість та мімікрію [12, с. 88–89].

Студентська молодь є авангардом розвитку професійно-громадянської сфери соціуму. Студент – це не просто суб'єкт освітнього процесу вищого навчального закладу, який наполегливо вчиться та оволодіває знаннями, це активний учасник такої спільноти, як студентство. В. Лісовський визначає студентство як «соціальну групу в соціальній структурі суспільства, яка за суспільним становищем належить до інтелігенції, є її резервом, призначена для занять висококваліфікованою працею в різних галузях науки, техніки, культури» тощо [8]. Якщо раніше до інтелігенції відносили письменників, вчених, митців, політиків та ін. діячів просвіти, то на сьогоднішній день студентська молодь стрімко увійшла до так званої «творчої еліти» [12, с. 89]. Студентська молодь є найактивнішим прошарком сучасного суспільства – своєрідним двигуном прогресу та джерелом креативності. Вона, як найбільш динамічна та продуктивна соціальна група володіє максимальним потенціалом – набором знань, вмінь, навичок, цілей, мотивації для успішної соціалізації власних здібностей, тобто реалізації творчого потенціалу [5, с. 26]. Проте, процес соціалізації та розвитку творчих здібностей студентської молоді потребує спрямування, підтримки, заохочення, але ні в якому випадку тотального контролю, оскільки тоді соціальна творчість перетвориться на рутинне виконання обов'язків за шаблоном та правилами.

Існуючі суперечності визначення поняття соціальної творчості висувують перед сучасними дослідниками нові завдання. Аналіз проблеми дав змогу уточнити визначення поняття соціальної творчості студентської молоді. Отже, соціальна творчість студентської молоді – це результат соціального виховання, інноваційна діяльність соціального суб'єкта у закладі вищої освіти та поза його межами, результати якої спрямовані на зростання рівня соціальної відповідальності та вдосконалення функціонування суспільства.

Розгляд та узагальнення наукової думки щодо теми даної статті дозволив визначити сутність та особливості поняття соціальної творчості студентської молоді. Враховуючи соціально-педагогічний аспект дослідження поняття соціальної творчості, перед сучасним

суспільством постає одне спільне завдання – виховання соціально активної та відповідальної молоді, яка піднесе соціокультурний рівень соціуму до авангарду розвитку. Студентська молодь є головним двигуном прогресу та реалізації соціальної творчості, як найбільш динамічна та прогресивна соціальна група. Тому розкриття творчого потенціалу та його спрямування на позитивну соціалізацію студентської молоді є провідним завданням соціальної педагогіки та соціальної роботи. Спираючись на історичний вектор досліджень проблеми та багатогранність поняття соціальної творчості було досягнуто головну мету – уточнення поняття соціальної творчості студентської молоді на основі вже наявних трактувань з урахуванням сучасних соціокультурних умов: *результат соціального виховання*, інноваційна діяльність соціального суб'єкта у закладі вищої освіти та поза його межами, результати якої спрямовані на зростання рівня соціальної відповідальності та вдосконалення функціонування суспільства. Відсутність ґрунтовних теоретичної і методологічної баз, механізмів і програм сприяння розвитку соціальної творчості студентської молоді є наступними пріоритетними напрямками подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Андреев В. И.** Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий. – 2000. – 608 с.
- 2. Анисимов Н. М.** Современные представления об изобретательской и инновационной деятельности / Н. М. Анисимов // Школьные технологии. – 1998. – №5. – С. 49–75.
- 3. Бердяев Н. А.** Смысл творчества (опыт оправдания человека) / Н. А. Бердяев. – М. : Изд-во Г. А. Лемана и С. И. Сахарова. – 1916.
- 4. Вайнола Р. Х.** Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій / Р. Х. Вайнола. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 152 с.
- 5. Волканова В. В.** Словник соціального педагога / В. В. Волканова // Виховна робота в школі. – 2009. – №5. – С. 14–27.
- 6. Гайдукова И. Б.** Виды социального творчества / И. Б. Гайдукова // Учёные записки. – 2011. – №6. – С. 170–174.
- 7. Максимовська Н. О.** Розвиток соціальної творчості студентської молоді у сфері дозвілля: анімаційний підхід / Н. О. Максимовська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2013. – Вип.17(1). – С. 436–447.
- 8. Лісовский В. Т., Дмитриев А. В.** Особистість студента / В. Т. Лісовский, А. В. Дмитриев. – Л., 1974. – С. 24.
- 9. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соц. Педагогіка» / Рижанова Алла Олександрівна ; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.
- 10. Социальное творчество – основа единства культуры и производства.** Сб. науч. тр.. Вып. 67. – М., МГИК, 1986. – 112 с.
- 11. Советский человек и социальное творчество :** Межвуз. Сб. науч. тр. / Свердлов. Юрид. Ин-т им. Р. А. Руденко. – Свердловск : СЮИ, 1987. –

131 с. **12. Фадєєва І. О.** Особливості реалізації соціальної творчості в сучасних практиках протесту / І. О. Фадєєва // Науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах «Грані». – Д. : Вид-во «Грані», – 2010, № 12 (92), 164 с. – С. 87–91. **13. Царєва Н. П.** Социальное творчество как современная форма реализации идей коммунарской педагогики. Российский гуманитарный журнал / Н. П. Царєва // 2014. – Том 3. – №3. – С. 214–220. **14. Шинкарук В. И.** Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга. – К. : Наукова думка, 1985. – 302 с.

Дудко Н. В. Визначення поняття «соціальна творчість студентської молоді»: соціально-педагогічний аспект

У статті розглянуто проблему визначення поняття соціальної творчості студентської молоді. Проаналізовано загальні особливості визначення соціальної творчості науковцями-першопрохідцями з даного питання та сучасними дослідниками. Визначено соціально-педагогічний вектор розвитку дослідження поняття соціальної творчості. Встановлено загальні проблеми розвитку соціальної творчості студентської молоді, такі як: не сформованість ціннісних орієнтацій, не контрольованість сучасного інформаційного простору, відсутність мотивації та соціальної відповідальності. Обґрунтовано провідну роль студентської молоді, як найбільш динамічної і творчої верстви сучасного суспільства. Уточнено та сформовано поняття соціальної творчості студентської молоді, яке позначається як результат соціального виховання, інноваційна діяльність соціального суб'єкта у закладі вищої освіти та поза його межами, результати якої спрямовані на зростання рівня соціальної відповідальності та вдосконалення функціонування суспільства.

Ключові слова: творчість, соціальна творчість, студентська молодь.

Дудко Н. В. Определение понятия «социальное творчество студенческой молодежи»: социально-педагогический аспект

В статье рассмотрена проблема определения понятия социального творчества студенческой молодежи. Проанализированы общие особенности определения социального творчества учеными-первопроходцами по данному вопросу и современными исследователями. Определён социально-педагогический вектор развития исследования понятия социального творчества. Установлены общие проблемы развития социального творчества студенческой молодежи, такие как: несформированность ценностных ориентаций, не контролируемость современного информационного пространства, отсутствие мотивации и социальной ответственности. Обосновано ведущую роль студенческой молодежи, как наиболее динамичного и творческого слоя современного общества. Уточнено и сформировано понятие социального творчества студенческой молодежи, которое понимается как результат социального воспитания, инновационная

деятельность социального субъекта в высшем учебном заведении и за его пределами, результаты которой направлены на рост уровня социальной ответственности и совершенствования функционирования общества.

Ключевые слова: творчество, социальное творчество, студенческая молодёжь.

Dudko N. Definition of "Social Creativity of Student Youth": the Socio-Pedagogical Aspect

The article deals with the problem of defining the term of social creativity of student youth. The general features of the definition of social creativity by path-breaking scientists and modern researchers are analyzed. The socio-pedagogical development vector of the study the term of social creativity is defined. The levels of creative activity are revealed and refined: transcendental, scientific-technical, artistic and social, the last three of which refer to social creativity. The general problems of development of social creativity of student's youth are established, such as: underdevelopment of value system, unmonitoring of the modern information space, application of outdated methods for the development of creative reasoning, lack of motivation and social responsibility. The leading role of student youth, as the most dynamic and creative social class of modern society is justified. An analysis of scientific thought has shown that scientists agree that students youth belong to the intelligentsia in the public sector. The term of social creativity of student's youth is clarified and formed, which is understood as the result of social education, the innovative activity of the social subject in the institution of higher education and beyond, the results of which are aimed at increasing the level of social accountability and improving the social functioning. It was found that the null of basic theoretical and methodological frameworks for the definition of social creativity, mechanisms and programs to promote social creativity students are the following priority trends for further research.

Key words: creativity, social creativity, student youth.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.064.1

Л. В. Канішевська

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ**

Актуальність дослідження обраної теми обумовлена значними змінами у різних формах життєдіяльності людини, які істотним чином

стосуються й сфери сімейних відносин. За останні роки соціально-економічне становище сім'ї в Україні значно погіршилося. Це призвело до посилення цілої низки негативних явищ: низької народжуваності, збільшення випадків насильства в сім'ї, недостатнього рівня виконання батьківських обов'язків, що, відповідно, призводить до збільшення кількості розлучень, неповних сімей, позашлюбної народжуваності, масового поширення соціального сирітства [1, с. 6].

У цьому контексті актуальності набуває проблема формування педагогічної культури батьків, оскільки виховний ресурс батьків знаходиться в прямій залежності від рівня сформованості їхньої педагогічної культури як однієї із складових сімейного устрою життя.

Необхідність підвищення педагогічної культури батьків, як одного з провідних напрямів взаємодії сім'ї та школи обумовлюється нормативними документами загальнодержавного рівня, такими, як: Конституція України, Закон України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», Концепція «Нова українська школа», Національна стратегія розвитку України на період до 2021 року, рекомендаціях парламентських слухань на тему: Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012–2021 рр., «Інститут сім'ї в Україні: стан, проблеми та шляхи їх вирішення»; в міжнародних документах – Конвенції ООН про права дитини, Європейській конвенції про здійснення прав дітей, «Гаазькій Конвенції про юрисдикцію, право, що застосовується, визнання, виконання та співробітництво щодо батьківської відповідальності та заходів захисту дітей» та ін.

Питання формування педагогічної культури батьків знайшли відображення у працях філософів (В. Бенін, О. Пономарьов та ін.); соціологів (А. Антонов, І. Кон та ін.); психологів (І. Бех, І. Гребенніков, Р. Овчарова, С. Щербакова та ін.); вітчизняних педагогів (Т. Алексєнко, О. Докукіна, О. Коберник, Т. Кравченко, В. Постовий, А. Макаренко, С. Сисоева, В. Сухомлинський, К. Ушинський, О. Хромова та ін.).

Мета статті – уточнити сутність поняття «педагогічна культура батьків»; визначити шляхи підвищення педагогічної культури батьків.

Культура (від лат. *cultura* – освіта, догляд, розвиток) – предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, в якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства й людини, породжується й утверджується людський сенс буття [2, с. 84].

Педагогічна культура – складова загальної культури людини, яка втілюється в творчій виховній діяльності і сприяє формуванню духовно багатой і всебічно розвиненої особистості. Рівень сформованості педагогічної культури є визначальним у роботі вихователя, вчителя та виховній діяльності батьків; характеризує зміст їхніх взаємин з дітьми; забезпечує самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення особи шляхом засвоєння набутого людством досвіду виховання молодих поколінь [3, с. 215].

Педагогічна культура батьків інтерпретується як складне динамічне особистісне утворення, яке визначає тип, стиль і способи поведінки батьків у виховній діяльності. Педагогічна культура батьків характеризується певною сумою (основним мінімумом) знань з психології, педагогіки, фізіології, гігієни тощо; вміннями та навичками, набутими в процесі виховання дітей і догляду за ними, здатністю синтезувати інформацію, що надходить з різних джерел, оволодівати методами сімейного виховання. Педагогічна культура батьків у різних життєвих ситуаціях може виявлятися в комплексі або окремих її складових [3, с. 245–246].

Таким чином, педагогічна культура батьків є складовою загальної культури людини, яка відображає рівень оволодіння батьками соціально-педагогічним досвідом виховання та реалізацією цього досвіду у повсякденній життєдіяльності сім'ї.

Дослідниця Є. Бондаревська визначає педагогічну культуру як динамічну систему загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих засобів педагогічної діяльності й особистих досягнень людей, які займаються вихованням і навчанням. Педагогічна культура, зазначає Є. Бондаревська, – це якісна характеристика особистості, що займається навчанням і вихованням дітей, яка виконує функції збереження, передавання, стимулювання й розвитку людської культури в цілому. Таким чином, педагогічна культура трактується дослідницею як універсальний феномен, який притаманний усім суб'єктам суспільних відносин на різних етапах їхньої життєдіяльності. Складниками педагогічної культури визначено педагогічні знання і мислення. При цьому педагогічну культуру визначає не стільки наявність знань, скільки ставлення до них. Ставлення до знань визначається рівнем мислення. Педагогічне мислення передбачає: критичне мислення; творчу спрямованість мислення; проблемно-варіативне мислення [4].

Таким чином, педагогічна культура є частиною загальнолюдської культури, засобом педагогізації навколишнього середовища, носіями якого є учителі, вихователі, батьки.

Дослідниця Н. Стаднік розкриває сутність педагогічної культури батьків як складника їхньої загальної культури, що уособлює рівень педагогічної підготовки, який забезпечує перетворення сімейного виховання на цілеспрямований, успішний процес з повноцінного вирішення завдань та розвитку і виховання дитини. Н. Стаднік доводить, що педагогічна культура батьків може бути представлена як комплекс знань, емоційних проявів і вмінь психолого-педагогічного характеру, які забезпечують їхню діяльність з виховання і розвитку дитини. Вважаємо цінною думку дослідниці, що одним із компонентів педагогічної культури батьків є рефлексія – уміння аналізувати власні дії, вчинки і стани; оцінювати необхідність та ефективність методів і прийомів виховання, причини успіхів і невдач, утруднень, що виникають у процесі сімейного виховання; здатність дивитися на себе очима своєї дитини [5].

С. Щербакова вважає, що більш правомірно вести мову про психолого-педагогічну культуру батьків, акцентуючи увагу на її психологічних засадах.

Дослідниця розглядає психолого-педагогічну культуру батьків як особистісне утворення, що проявляється в їхній ціннісно-цільовій спрямованості на повноцінне виховання і розвиток дитини, здатності до рефлексії, самоконтролю, регуляції своєї поведінки, у творчому володінні психолого-педагогічними технологіями, знаннями, гуманістичним стилем взаємодії з дитиною [6].

Пристаємо до думки С. Щербакової про те, що ефективність сімейного виховання, повноцінний психічний та особистісний розвиток дитини залежить не просто від рівня психолого-педагогічної культури батьків, а від рівня сформованості її структури (аксіологічного, операційно-діяльнісного та інформаційно-змістового компонентів), кожний з яких має свої конкретні показники, що дозволяє визначити загальний рівень сформованості психолого-педагогічної культури батьків.

Показниками аксіологічного компонента є:

1) тип батьківського ставлення до дитини, який виражається через емоційну чутливість стосовно неї (материнська і батьківська любов, повага і прийняття дитини, оцінювання її образу «Я»), почуття відповідальності за процес розвитку і виховання дитини в сім'ї;

2) здатність батьків до рефлексії себе, своєї поведінки і вчинків, що виявляється у певному рівні вольового самоконтролю, саморегулюванні під час взаємодії з дитиною, а також впливає на актуалізацію особистісних якостей батьків, реалізацію ними своїх творчих сил і здібностей у процесі сімейного виховання [6, с. 9].

Для характеристики інформаційно-змістового компонента запропоновано наступні показники:

1) наявність у батьків знань про загальні закономірності психічного розвитку дітей, наявність об'єктивних уявлень про психологічні особливості різних вікових періодів, розуміння позитивного змісту вікових криз та їхнього значення у розвитку дитини;

2) наявність знань про індивідуально-типологічні особливості своєї дитини, знань про її сильні і слабкі сторони, адекватне їх оцінювання, уміння прогнозувати їхній подальший розвиток, уміння об'єктивно узгоджувати свої вимоги з реальними можливостями і здібностями дитини;

3) наявність знань про цілі педагогічної діяльності, методи і прийоми виховання, можливі наслідки застосування неадекватних методів виховання (заохочення, покарання, вимога), а також знання про шляхи і способи організації діяльності дитини, спрямованої на її всебічний розвиток.

Показниками операційно-діяльнісного компонента визначено:

1) способи і прийоми спілкування батьків із дитиною у процесі виховного впливу: методи словесного впливу (спонука, переконування,

прохання, примус), методи контролю, наочного прикладу, заохочення, покарання;

2) стиль взаємодії з дитиною, який синтезує весь спектр батьківської компетентності у питаннях виховання і розвитку дітей, дає інтегральну характеристику певному рівню психолого-педагогічної культури батьків [6, с. 10].

Науковець Є. Бондаревська розглядає об'єктивну і суб'єктивну сторони педагогічної культури батьків. Об'єктивна сторона – це умови сімейного виховання: склад сім'ї, побутові умови, наявність засобів масової інформації, створення необхідних умов для навчання та праці дитини, визначення режиму дня, сімейні традиції тощо. Суб'єктивна – характеризує діяльність батьків стосовно виховання дітей у цих умовах: усвідомлення ними цілей і завдань сімейного виховання, відповідальне ставлення до їх виховання, характер вимог, що висувуються до дітей, ставлення до дитини як до людини, що росте й розвивається, поєднання вимогливості й уваги відносно дитини, розумний вибір методів виховного впливу, пошук засобів взаємодії сім'ї та школи, уміння аналізувати свій педагогічний досвід і робити правильні висновки, здатність змінювати характер взаємин з дітьми з їх зростанням і знаходити шляхи співпраці з ними [7].

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє уточнити сутність поняття «педагогічна культура батьків» як особистісного утворення, що характеризує певний рівень підготовленості батьків до виховання дітей та виявляється в ціннісно-гуманному ставленні до них.

Формами роботи з батьками є:

- індивідуальні (відвідування школи; запрошення до школи; індивідуальна допомога психолога; листування з батьками; індивідуальні зустрічі; відвідування сім'ї);
- групові (зустрічі за «круглим столом»; психолого-педагогічні консультації; батьківські збори; день відкритих дверей; батьківські конференції; психологічні тренінги; батьківський лекторій для різних груп ризику (неповні сім'ї, багатодітні, батьки опікуваних дітей); школа молодих батьків; спільні свята, сімейні конкурси [8]; аналіз педагогічного досвіду; дискусії, ділові ігри, спрямовані на формування навичок прийняття педагогічно вірних рішень).

Шляхами підвищення педагогічної культури батьків є:

- реалізація принципів: конфіденційності, добровільності, стимулювання батьків до співробітництва; єдності педагогічної освіти та самоосвіти батьків; інтеграції та диференціації цілей, завдань і дій учасників педагогічного процесу, спрямованих на виховання та розвиток дітей;
- гуманістична орієнтація в процесі взаємодії з сім'єю;
- забезпечення суб'єктної позиції всіх учасників педагогічного процесу [9];
- широке використання різноманітних форм підвищення педагогічної культури батьків;

- цілеспрямована підготовка юнаків і дівчат до сімейного життя в закладах освіти та в закладах вищої освіти;
- підготовка молодят та молодих батьків до виховання дітей в клубах молоді сім'ї.

Уточнено сутність поняття «педагогічна культура батьків» як особистісне утворення, що характеризує певний рівень підготовленості батьків до виховання дітей та виявляється у ціннісно-гуманному ставленні до них; розглянуто форми роботи з батьками; визначено шляхи підвищення педагогічної культури батьків.

Проблема формування педагогічної культури батьків потребує подальшого дослідження. Перспективним вважаємо розроблення семінару для класних керівників закладів освіти з питань формування педагогічної культури батьків, підвищення ефективності післядипломної освіти з цієї проблеми.

Список використаної літератури

1. Формування цінностей сімейного життя у вихованців закладів інтернатного типу : монографія / Канішевська Л. В., Свириденко С. О., Кузьменко Л. В., Бернадська О. Б., Карпушевська Л. Р., Грітчина А. І., Лящук О. С; за заг. ред. Канішевської Л. В. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. – 222 с. **2. Войтко В.** Психологічний словник / В. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 218 с. **3. Педагогічний** словник для молодих батьків. / відповід. ред. В. Г. Постовий. – К. : ДЦССМ, 2002. – 348 с. **4. Бондаревская Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Ростовский педагогический университет, 2000. – 325 с. **5. Стаднік Н.** Теоретичні підходи визначення сутності поняття педагогічна культура батьків / Н. Стаднік. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://elibrary.kubg.edu.ua/11175>. **6. Щербакова С. Н.** Формирование психолого-педагогической культуры родителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Щербакова С. Н. – Москва, 1998. – 21 с. **7. Бондаревская Е. В.** Введение в педагогическую культуру. / Е. В. Бондаревская, Т. Ф. Белоусова, Т. И. Власова. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. – 170 с. **8. Дмитрук Т. В.** Формування психолого-педагогічної культури батьків (сучасні форми взаємодії з батьками). / Т. В. Дмитрук. – Хмельницький, 2013. – 35 с. **9. Никитина Е. Л.** Повышение педагогической культуры родителей / Е. Л. Никитина. // Материалы XIII Международной конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://sibac.info/conf/pedagos>.

Канішевська Л. В. Теоретичні аспекти проблеми формування педагогічної культури батьків

У статті уточнено сутність поняття «педагогічна культура батьків» як особистісного утворення, що характеризує певний рівень

підготовленості батьків до виховання дітей та виявляється у ціннісно-гуманному ставленні до них; схарактеризовано форми роботи з батьками; визначено шляхи підвищення педагогічної культури батьків, а саме: реалізація принципів: конфіденційності, добровільності, стимулювання батьків до співробітництва; єдності педагогічної освіти та самоосвіти батьків; інтеграції та диференціації цілей, завдань і дій учасників педагогічного процесу, спрямованих на виховання та розвиток дітей; гуманістична орієнтація в процесі взаємодії з сім'єю; забезпечення суб'єктної позиції всіх учасників педагогічного процесу; широке використання різноманітних форм підвищення педагогічної культури батьків; цілеспрямована підготовка юнаків і дівчат до сімейного життя в закладах освіти та в закладах вищої освіти; підготовка молодят та молодих батьків до виховання дітей в клубах молоді сім'ї.

Ключові слова: культура, педагогічна культура, педагогічна культура батьків, форми роботи з батьками, шляхи підвищення педагогічної культури батьків.

Канишевская Л. В. Теоретические аспекты проблемы формирования педагогической культуры родителей

В статье уточнена сущность понятия «педагогическая культура родителей» как личностное образование, характеризующее определенный уровень подготовленности родителей к воспитанию детей, которое проявляется в ценностно-гуманном отношении к ним; охарактеризованы формы работы с родителями; определены пути повышения педагогической культуры родителей, а именно: реализация принципов: конфиденциальности, добровольности, стимулирование родителей к сотрудничеству; единство педагогического образования и самообразования родителей; интеграции и дифференциации целей, задач и действий участников педагогического процесса, направленного на воспитание и развитие детей; гуманистическая ориентация в процессе взаимодействия с семьей; обеспечение субъектной позиции всех участников педагогического процесса; широкое использование разнообразных форм повышения педагогической культуры родителей; целенаправленная подготовка юношей и девушек к семейной жизни в учебных заведениях и в учреждениях высшего образования; подготовка молодежи и молодых родителей к воспитанию детей в клубах молодой семьи.

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, педагогическая культура родителей, формы работы с родителями, пути повышения педагогической культуры родителей.

Kanishevska L. Theoretical Aspects of the Issue of Developing the Pedagogical Culture of Parents

This article clarifies the definition «the pedagogical culture of parents». It is defined as a personality unity which describes some level of parents'

readiness to educate their children and is manifested through a value and humane attitude. The author has devised some modes of training parents and outlined some ways so enhancing the pedagogical culture of parents. These are to effect such principles as privacy, volunteerism, parents' motivation to cooperation, the consonance of parents' pedagogical culture and self-education; the integration and differentiation of goals, tasks and actions of subjects of and educative process which aim at children's development and dedication; a humane focus of the process of the interaction with a family; the maintenance of the subjective position of all participants of an educational process; a widespread use of various means of the enhancement of pedagogical culture of parents; purposeful training of young boys and girls at educational establishments so that they should be ready for their family life; training of newly-weds and young parents to educate children in clubs of young family.

Key words: culture, pedagogical culture, parents' pedagogical culture, modes of training parents, means of the enhancement of the pedagogical culture of parents.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42:[159.23:379.82]

Д. Ю. Малков

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Офіційна ідеологічна доктрина суспільства зорієнтована на певну модель особистості, процес розвитку якої спрямований на засвоєння соціального досвіду, його предметів і відношень, історично вироблених форм і способів поведінки з природою і норм людських взаємин. Концептуальним поглядом на особистість для нас стало твердження В. Андрущенко, про те, що особистість як суб'єкт соціальних відносин водночас має автономність, визначену ступенем незалежності від суспільства. Вплив соціального середовища на формування людини провідні вітчизняні філософи розглядають як процес не односторонній, з огляду на селективне ставлення індивіду до зовнішніх впливів [1, с. 549].

Саме тому актуалізація проблеми соціалізації підлітків вимагає переосмислення змісту діяльності всіх соціальних інститутів, в першу чергу тих, робота яких пов'язана із формуванням особистості в умовах організації дозвіллевої діяльності. В зв'язку з цим соціалізація підлітків, що здійснюється в рамках клубних об'єднань за місцем проживання,

набуває неабияких можливостей у збагаченні особистісного потенціалу людини, формуванні загальнолюдських ідеалів та всебічного розвитку майбутнього покоління.

Ігнорування інтересів дитини, її індивідуальності призвело до зниження ролі участі дітей у суспільному житті. Гармонія між індивідуальним та соціальним у 60-х роках ХХ століття була досягнута завдяки «комунарській методиці» І. Іванова. Саме така методика підтримувала у підлітків відчуття власного «Я», відсутність міжособистісних конфліктів, принципи демократичності взаємовідносин з дорослими, стійкість внутрішніх моральних норм [6].

Суть теорії Дж. Мід полягає в тому, що особистість має двояке уявлення про себе, своє «Я»: «Я-індивід» – активна істота, яка активно діє у суспільстві, та «Я сам» – автономна істота, яка є джерелом непередбаченої поведінки. Друге «Я» відображає специфіку реакцій на різні соціальні ситуації. Тільки активна роль індивіда у процесі соціалізації буде сприяти формуванню самостійної та здібної до співробітництва особистості [2; 5; 6]. Автор теорії малих груп Ч. Кулі, вважає що індивідуальне «Я» допомагає розвитку соціальних якостей в комунікації, в міжособистісному спілкуванні в соціальній групі (сім'я, друзі тощо), у процесі взаємодії індивідуальних та групових суб'єктів [2; 5].

У теорії соціалізації Н. Смелзера успіх соціалізації обумовлений трьома факторами: очікуванням, змінами поведінки, прагненням до набуття інформації. Опір, протест, зухвала поведінка з боку особистості можуть надати процесу соціалізації негативного характеру. Тому результати соціалізації особистості підлітка можуть не завжди відповідати очікуванням батьків, вчителів. Н. Смелзер довів необхідність існування у суспільстві різноманітних соціальних груп, виходячи із захисних властивостей групи. Люди об'єднуються в групи для виконання спільної діяльності, для задоволення соціальних потреб. Дитячі та молодіжні групи створюються задля виконання конкретної роботи чи гри, спілкування з друзями, занять спортом тощо. Сукупність людей стає групою, за умови формування норм та ролей, на основі яких встановлюється порядок або зразок взаємодії [2; 6].

Узагальнення положень теорії Н. Смелзера, Дж. Мід і Ч. Кулі дозволило нам дійти висновку про те, що успішність процесу соціалізації залежить від внутрішнього, психологічного стану особистості та від постійної взаємодії з різними соціальними середовищами. Ефективність також обумовлена кількісним складом групи (сім'я, друзі, школа, клубне об'єднання за місцем проживання тощо) [2; 5; 6].

Процес соціалізації особистості у групі спрямований на встановлення правильних взаємовідносин з людьми, на пізнання світу та самого себе. А. Капська стверджує, що процес соціалізації позитивно впливає на розвиток індивіда за тих обставин, коли особистість займає активну позицію, виступає суб'єктом даного процесу [8; 10]. Включення особистості у суспільні відносини відбувається, якщо вони

задовольняють її духовні та матеріальні потреби. Лише під час входження підлітка у суспільні відносини процес соціалізації може впливати на його досвід.

Соціальні психологи Г. Андреева, В. Андросенкова та інші [2; 5; 6] виокремлюють дві основні стадії соціалізації: первинну – період раннього дитинства (стадія інтеріоризації установок та норм) та вторинну – стадія саморегуляції установок. На першій стадії індивід входить у суспільство, на другій – відіграє активну роль у зміні свого оточення. Для нас цікавою є власна перша стадія, на якій підліток вчиться входити у суспільство.

Великий внесок в розробку ідей вікового підходу до дослідження соціалізації зробили педагоги та психологи ХХ століття Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Божовіч, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Ельконін, Г. Костюк, І. Кон, А. Мудрик та інші [2; 5; 6; 8; 10]. Проблема соціалізації підлітків, їх саморозвитку, самореалізації є одним з основних напрямків соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та філософських теорій. Переважна більшість вчених наполягає на тому, що процес соціалізації найбільш складно та суперечливо відбувається у підлітковому віці, який називають «складним», «перехідним», «важким», оскільки саме у цьому віці відбувається перехід від дитинства до дорослості, здійснюється становлення нових утворень, з'являються елементи дорослості. Усе це зумовлено перебудовою організму, специфічними відносинами з дорослими та однолітками, способами соціальної взаємодії з ними, змінами інтересів у пізнавальній та навчальній діяльності.

За дослідженнями Л. Виготського, І. Кона, Е. Еріксона, одним з основних інститутів соціалізації підлітків є школа, яка забезпечує систематичну освіту та готує дитину до життя; агентами соціалізації при цьому виступають батьки та однолітки. Але і позашкільне, позанавчальне життя підлітка відіграє не менш важливу, а, навіть, часто більшу роль у соціалізації особистості, оскільки на позаурочний час припадає більша частина неконтрольованого дозвіллевого часу школярів. Такий час повинен бути контрольований дорослими, які допомагають набувати навичок життєвого досвіду через клубні форми діяльності за місцем проживання (заняття спортом, участь у самодіяльних колективах тощо), що сприятиме збагаченню індивідуальних характеристик особистості підлітка [2; 5; 6].

Для розгляду особливостей соціалізації підлітка важливо усвідомити, що соціалізація – не механізм накладення на індивіда «готової соціальної форми», а процес активної самопобудови особистості, що стимулюється визначеними соціальними умовами. Соціалізація особистості – надання індивідууму можливості функціонувати у якості повноправного члена суспільства.

Нові цілі освіти, пов'язані з процесом соціалізації, виводять на чільне місце особливий вид діяльності соціального педагога – соціально-

педагогічну підтримку, що містить опору на «Я-концепцію» підлітка, на його особистісний розвиток. Під соціально-педагогічною підтримкою в соціально педагогічній літературі (Т. Анохіна, В. Бедерханова, К. Валстром, К. Мак, П. Понте) [6; 8; 10] розуміють систему соціально-педагогічних заходів, що розкривають особистісний потенціал підлітка та забезпечують розвиток індивідуальності, неповторності, самостійності особистості, включно допомогу як підліткам, так і батькам, педагогам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів та допомогу у створенні ситуації успіху. Предметом соціально-педагогічної підтримки є процес спільного із підлітком визначення його власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберегти людську гідність та самостійно досягти бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, стилі життя тощо.

Але в соціально-педагогічній літературі простежується недостатня розробленість проблеми, що досліджується, оскільки попередня парадигма виховання основну увагу приділяла зовнішнім, а не внутрішнім факторам розвитку особистості, оволодінню підлітком знань, умінь, навичок, а не процесу становлення його особистості, пошуку самого себе, свого власного образу, неповторної індивідуальності, творчого початку тощо.

Тому нашим завданням стало визначення пріоритетних сфер соціалізації підлітка, до яких ми гіпотетично відносимо і клубні об'єднання за місцем проживання. На кожному етапі свого розвитку суспільство ставить конкретні вимоги та соціальне замовлення, що знаходить відображення у суспільних нормах, цінностях, моралі, надають підліткам можливості для успішної інтеграції у суспільні структури. Вміння знаходити свої цінності сприяє набуттю особистістю навичок позитивних змін, покладених в основу вибіркового відношення до різноманітних соціальних ролей у різних сферах.

Вивчення психолого-педагогічних підходів до поняття, «сфера соціалізації» дозволило нам з'ясувати, що низка вчених, а саме: С. Белічева, І. Кон, Е. Соколова [2; 5; 6; 8; 10] до основних сфер соціалізації особистості відносять: сім'ю, в якій підліток обирає стиль життя або тип поведінки, притаманні батькам; групу однолітків (в групі рівних собі підлітки знаходяться у широкому колі контактів, що можуть зберігатись протягом всього життя, сприяючи створенню неформальних груп людей одного віку); школу, де здійснюється формальний процес навчання, підпорядкування правилам життя навчального закладу, авторитету вчителя; засоби масової інформації, які ми вважаємо неоднозначним фактором впливу на поведінку, погляди особистості; працю, як один із найважливіших засобів соціалізації (в процесі трудової діяльності відбувається не лише формування, а й реалізація проявів якостей особистості); суспільні формування, до яких належать різноманітні об'єднання, організації, асоціації, клуби за місцем проживання, які є середовищем, де відбувається розвиток індивіда.

Ми здійснили спробу розглянути особливості підліткового віку в контексті процесу соціалізації. Робота з підлітками є основою діяльності клубних об'єднань за місцем проживання. Відомо, що однією з найважливіших потреб підліткового віку є потреба у самостійності, бажання швидше подорослішати.

В основах вікової та педагогічної психології зазначено, що у підлітковому віці набуває актуальності суспільно корисна, соціально значуща індивідуально-особистісна діяльність [2; 6]. Відповідно до цього, формування соціального досвіду підлітків повинно відбуватись завдяки організації спільної соціально-виховної, суспільно-корисної та культурно-дозвіллевої діяльності.

Слід пам'ятати, що під час включення до усвідомленої діяльності підліток вирішує життєво важливі для нього завдання: пізнання самого себе, самоствердження, визначення щодо майбутньої професії; визначення кола спілкування, включення у міжособистісну взаємодію. Для здійснення вірного вибору підлітку необхідно зрозуміти самого себе, свої індивідуальні особливості, пізнати самого себе, з'ясувати свої можливості та здібності.

Ми впевнені, що діяльність підлітків в клубних об'єднаннях за місцем проживання сприяє саморозкриттю внутрішнього світу особистості підлітка, виявленню в ньому головного, адже така діяльність відбувається разом з близькими за духом людьми. Шлях самопізнання дуже важкий для підлітка, тому соціальному педагогу необхідно конструювати різноманітні та близькі до реального життя ситуації, за допомогою яких підлітку було б легше пізнати та реалізувати самого себе.

Діяльність підлітків найчастіше базується на інтуїтивних уявленнях про самого себе. Особистість підлітка в його діяльності у клубному об'єднанні за місцем проживання розкривається, перш за все, в соціальному аспекті – як представника тієї чи іншої організації, асоціації, клубу. В клубному об'єднанні за місцем проживання інтуїтивні уявлення про самого себе стають усвідомленими завдяки соціальним характеристикам особистості, соціальному статусу, що розкриває положення підлітка в колективі, а також завдяки системі соціальних ролей – стійких соціальних функцій, які підліток виконує в клубному об'єднанні. Статус та роль надають підлітку право творчо підходити до обраної ним справи та стимулюють процес засвоєння знань, удосконалення самого себе.

Таким чином, самовизначення та саморозвиток підлітків в умовах клубного об'єднання здійснюється завдяки: формуванню у підлітків уявлення про навколишній світ, про взаємодію особистості і суспільства, виховуванню позитивних якостей; розширенню спектру видів діяльності як основи для надбання підлітками життєво важливих знань, умінь та навичок; удосконаленню досвіду соціальних педагогів щодо впливу на мотиваційну сферу особистості вихованців, стимулюванню процесу самовизначення, самореалізації підлітків.

Процес соціалізації підлітків у сфері соціально-виховної діяльності сприяє укріпленню та розширенню зв'язків із сім'єю та суспільством, громадськістю, подоланню внутрішніх конфліктів, реалізації творчого потенціалу. Виховне значення соціально-виховної діяльності клубного об'єднання забезпечується завдяки індивідуальному підходу, наданню підліткам права вибору найбільш вагомої для них справи та єдності установок всіх зацікавлених осіб даного соціального середовища.

Аналіз теоретичних положень щодо визначення категорії «соціалізація» дозволив нам зупинитись на певному визначенні даної категорії та використовувати його в подальшому процесі нашого дослідження. Таке визначення було запропоноване А. Капською, яка розглядає соціалізацію як процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин [5; 9; 10]. У нашому дослідженні під соціалізацією розуміємо процес і результат засвоєння підлітками соціального досвіду, внаслідок системного педагогічного та інтелектуального впливу результатів діяльності навчальних та соціально-виховних інститутів. Клубні об'єднання за місцем проживання є одним з провідних чинників соціалізації молодшої людини, оскільки в них відбувається засвоєння соціально-моральних цінностей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, норм і правил поведінки, формування світогляду. Аналізуючи теорії соціалізації, ми дійшли висновку, що соціалізація розуміється як засвоєння особистістю ставлень, соціальних якостей, що будуть характеризувати її на наступних етапах розвитку.

Отже, аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної літератури дав нам змогу усвідомити те, що формування особистості протягом її життєвого шляху відбувається під впливом: макрофакторів, мезофакторів, мікрофакторів та суб'єктивних факторів. Таким чином, структурними компонентами процесу формування соціальної особистості є: освіта, навчання, виховання, тощо. Всі ці структурні компоненти доволі повно представлені у діяльності клубних об'єднань за місцем проживання.

Аналіз літератури з проблем дослідження дозволив нам дійти висновку, що соціалізація є двостороннім процесом, який включає особистість підлітка в систему суспільних відносин та допомагає самостійному відтворенню цих відносин. З одного боку – це процес адаптації підлітка до суспільства шляхом засвоєння соціального досвіду, норм, правил, притаманних як суспільству, так і окремій групі. З іншого – це процес саморозвитку та самореалізації підлітків, під час якого відбувається актуалізація засвоєних систем, зокрема діяльності у клубних об'єднаннях за місцем проживання.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. та ін. Соціальна робота / В. П. Андрущенко, В. П. Бех, М. П. Лукашевич, І. І. Минович / Ін-т вищої освіти АПН України; Держ. Центр соціальних служб для молоді. – К. : УДЦССМ,

2001. – 440 с. **2. Блохіна І. О.** Психологічні чинники становлення професійно – етичних настановлень майбутніх фахівців з управління навчальними закладами : дис... канд. психол. наук:19.00.07 – педаг. та вікова психологія / Блохіна Ірина Олександрівна. – К., 2012. – 285 с. **3. Бойко А. М.** Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К.: ІЗМН, 1996. – 232 с. **4. Бочарова В. Г.** Воспитательная работа со школьниками по месту жительства / В. Г. Бочарова. – М., 1983. – 94 с. **5. Вайнола Р. Х.** Формування творчої особистості школяра в системі виховної роботи: Дис... канд. пед. наук / Р. Х. Вайнола ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 182 с. **6. Малков Д. Ю.** Соціалізація підлітків у клубних об'єднаннях за місцем проживання [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Малков Дмитро Юрійович ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 228 с. **7. Пича В. М.** Свободное время: тенденции и проблемы развития: Автореф. дис ... д-ра социол. наук: 22.00.04 / В. М. Пича ; АН Украины. ин-т социологии. – К., 1992. – 39 с. **8. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Савченко Сергій Вікторович ; Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2004. – 41 с. **9. Словник-довідник** для соціальних педагогів та соціальних працівників / За заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с. **10. Соціальна педагогіка:** Навч. посібник / О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, З. І. Зайцева, А. Й. Капська, Л. І. Міщик ; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова; Укр. держ. центр соціальних служб для молоді. – К., 2000. – 264 с. **11. Філософський словник** соціальних термінів. – Харків : Корвін, 2002. – 672 с.

Малков Д. Ю. Становлення особистості в умовах дозвілєвої діяльності

У статті розкрито особливості становлення особистості в умовах дозвілєвої діяльності. Вплив соціального середовища на формування особистості. Охарактеризовано особливості збагачення особистісного потенціалу людини, формуванні загальнолюдських ідеалів та всебічного розвитку майбутнього покоління. Визначено активна роль індивіда у процесі соціалізації що сприяє формуванню самостійної та здібної до співробітництва особистості. Розкрито необхідність існування у суспільстві різноманітних соціальних груп, виходячи із захисних властивостей групи. Здійснено спробу довести що позашкільне, позанавчальне життя підлітка відіграє не менш важливу, а, навіть, часто більшу роль у соціалізації особистості, оскільки на позаурочний час припадає більша частина неконтрольованого дозвілєвого часу школярів. Визначено структурні компоненти процесу формування соціальної особистості.

Ключові слова: особистість, соціальна особистість, соціалізація, соціальне виховання, соціальне становлення, дозвілєва діяльність.

Малков Д. Ю. Становление личности в условиях досуговой деятельности

В статье раскрыты особенности становления личности в условиях досуговой деятельности. Влияние социальной среды на формирование личности. Охарактеризованы особенности обогащения личностного потенциала человека, формировании общечеловеческих идеалов и всестороннего развития будущего поколения. Определены активная роль индивида в процессе социализации что способствует формированию самостоятельной и способной к сотрудничеству личности. Раскрыта необходимость существования в обществе различных социальных групп, исходя из защитных свойств группы. Предпринята попытка доказать что внешкольное, внеучебной жизни подростка играет не менее важную, а даже часто большую роль в социализации личности, поскольку на внеурочное время приходится большая часть неконтролируемого досугового времени школьников. Определены структурные компоненты процесса формирования социальной личности.

Ключевые слова: личность, социальная личность, социализация, социальное воспитание, социальное становление, досуговая деятельность.

Malkov D. Formation of Personality in Leisure Activities

The article reveals the peculiarities of formation of the personality in the conditions of leisure activity. Influence of the social environment on the formation of personality. The peculiarities of the enrichment of human personality potential, the formation of universal human ideals and the comprehensive development of the future generation have been characterized. The active role of the individual in the process of socialization has been determined, which contributes to the formation of an individual and able to cooperate in personality.

The necessity of existence in society of various social groups is revealed, proceeding from the protective properties of the group. An attempt has been made to prove that the extracurricular life of an adolescent plays an equally important and, often, even more important role in the socialization of the individual, since during the extracurricular time most of the uncontrollable leisure time is spent on schoolchildren. The structural components of the process of forming a social person are determined.

Key words: personality, social identity, socialization, social upbringing, social formation, leisure activities.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 37.035-053.6

О. І. Мальцева

ФАКТОРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Словосполучення «підлітковий вік» (англ. adolescence) походить від латинського *adolescere*, що означає «рости» або «ставати зрілим», це період розвитку дітей від 11 – 12 до 15 – 16 років. Його часто називають перехідним, тому що в цей час відбувається перехід від дитинства до дорослості в фізичному, психічному і соціальному відношеннях. Перехід цей характеризується кількісними і якісними змінами в організмі підлітка. Відживають попередні дитячі інтереси, народжуються нові. Змінюються стосунки з дорослими і товаришами. Яскраво виявляється прагнення до самостійності й властивих дорослим форм поведінки. Ці зміни часом проходять досить бурхливо.

Людина соціалізується протягом всього життя, шукаючи баланс між адаптацією до суспільства і збереженням та виявом власної індивідуальності. Якщо дитина в основному є об'єктом соціалізації, вона знайомиться з суспільними нормами та набуває соціального досвіду через дорослих, то підліток демонструє активність, прагнення бути самостійним.

Проблеми та особливості соціалізації особистості в підлітковому віці традиційно є у сфері наукових інтересів соціологів (І. Аксьонов, В. Морозов, А. Скробов та ін.), психологів (П. Василенко, В. Кутішенко, М. Савчин, І. Дубровіна, А. Прихожан та ін.), педагогів та соціальних педагогів (О. Вакуленко, С. Пальчевський, В. Сорочинська, М. Фіцула та ін.).

Мета нашої статті – проаналізувати найбільш впливові, на наш погляд, фактори соціалізації підлітків в умовах сучасного українського суспільства.

Успішність соціалізації підлітка, чи не в першу чергу, залежить від його сім'ї. Тут формується світогляд дитини, ставлення до навколишнього світу і себе. Схвалення, підтримка, байдужість або засудження членів сім'ї позначаються на прагненнях підлітка, допомагають йому або заважають шукати вихід в складних ситуаціях, адаптуватися до нових обставин його життя, встояти в мінливих соціальних умовах. Соціальне положення батьків, їх культурній та освітній рівень у більшості випадків визначає соціальний статус підлітка.

Сучасні сім'ї різноманітні, і від того, в якій саме живе підліток, залежить, яким змістом наповнюється процес формування його особистості. Умовно сім'ї поділяють на благополучні та неблагополучні. Благополучна сім'я – сім'я з високим рівнем внутрішньо-сімейної моральності, духовності, координації та кооперації, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними способами вирішення сімейних проблем. Неблагополучна сім'я – сім'я, яка через об'єктивні або

суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини [1, с. 220–222].

Невтішна офіційна статистика свідчить про те, що українська сім'я, як інститут виховання дитини, переживає період кризи. За словами Уповноваженого Президента України з прав дитини Миколи Кулеби, мінімум 600 тисяч дітей проживають у неблагополучних сім'ях. Окрім цього, 21% дітей в Україні народжені в незареєстрованих шлюбах, або й просто поза шлюбом. У 1991 році таких дітей було 12%. Сюди можна додати ще і високий рівень розлучень (50–60% від зареєстрованих шлюбів), який провокує збільшення кількості неповних сімей. Зараз в Україні приблизно 20% дітей постійно проживають в сім'ях з одним з батьків (це – середній показник для Європи). Зазвичай, це мама. Близько 600 тисяч цих дітей зазнають економічного насильства, так як їх батьки після розлучення уникають виплат аліментів. За даними Міністерства соціальної політики, більше 200 тисяч українських дітей живуть в транснаціональних або дистанційних сім'ях, в яких один, чи навіть обоє батьків працюють за кордоном [2]. Безумовно, що ці явища провокують хиби у соціалізації дітей різного віку, але у підлітковому віці, як найбільш вразливого періоді активної соціалізації особистості, реакція на сімейні негаразди може бути непередбачуваною і проявлятися різноманітними девіаціями.

Сім'я є моделлю суспільства на конкретному історичному етапі розвитку, відображає його моральні та духовні особливості. Відносини підлітків і батьків протягом останніх десятиліть змінюються, стаючи все більш емоційно-психологічними, для більшого числа людей саме діти стають однією з головних цінностей життя. Здавалося б це має сприяти налагодженню теплих, довірливих сімейних стосунків, але часто натомість стає причиною встановлення гіперопіки над дитиною, а в підлітковому віці спричиняє загострення вічної проблеми «батьки і діти». Підліток може агресивно ставитися до спроб батьківської опіки, або, в залежності від його індивідуальних психологічних особливостей, демонструвати інфантилізм. Негативні наслідки може мати і вибір батьками авторитарного або ліберального стилю спілкування.

Найкращі взаємовідносини підлітків з батьками складаються зазвичай тоді, коли останні дотримуються демократичного стилю спілкування. Цей стиль найбільшою мірою сприяє вихованню самостійності, активності, ініціативи і соціальної відповідальності. Поведінка дитини спрямовується в цьому випадку послідовно і разом з тим гнучко і раціонально:

- батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог і заохочують їх обговорення підлітком;
- влада використовується лише в міру необхідності;
- в дитині цінують як слухняність, так і незалежність;
- батьки встановлюють правила і твердо впроваджують їх у життя, але не вважають себе непогрішними;

- вони прислухаються до думок дитини, але не керуються тільки її бажаннями.

Найбільше підліткам хотілося б бачити в батьках друзів і порадників. При всьому їх прагненню до самостійності, юнаки і дівчата гостро потребують життєвого досвіду і допомоги старших. Багато хвилюючі проблем вони взагалі не можуть обговорювати з однолітками, тому що заважає самолюбство. Сім'я залишається тим місцем, де підліток відчуває себе найбільш спокійно і впевнено.

Поряд з сім'єю, важливим фактором соціалізації підлітка є заклад освіти. Школа як інститут соціалізації принципово відрізняється від сім'ї тим, що це емоційно-нейтральне середовище, де до дитини ставляться не як до єдиної і улюбленої, а об'єктивно, відповідно до її реальних якостей. У школі дитина дізнається на практиці, що таке змагання, успіх і невдача, навчається долати труднощі або звикає здаватися перед ними. Саме в шкільний період соціалізації у дитини формується самооцінка, яка в багатьох випадках залишається з нею на все життя.

При високому рівні організації виховної роботи в школі, вона здатна ефективно доповнювати сімейне виховання, або і нейтралізувати його хиби. Наприклад, у багатьох сім'ях батьки майже не залучають підлітків до трудової діяльності, що є серйозним пробілом у їх підготовці до дорослого самостійного життя. За таких умов заклад освіти повинен дбати про:

- формування позитивного ставлення до праці як вищої цінності в житті, високих соціальних мотивів трудової діяльності, потреби в творчій праці, прагнення застосовувати знання на практиці;
- підготовку до свідомого вибору професії, формування культури праці, старання, працьовитості, дбайливого ставлення до школи;
- виховання високих моральних якостей: працьовитості, почуття обов'язку і відповідальності, чесності, підприємливості, діловитості, цілеспрямованості, вміння планувати свою життєдіяльність з урахуванням найближчих, середніх і далеких перспектив;
- розвиток організаторських здібностей: умінь співпрацювати в умовах колективної трудової діяльності, змагатися, надавати взаємодопомогу і взаємопідтримку;
- озброєння підлітків різноманітними трудовими вміннями і навичками.

Оскільки школа є частиною більш великої соціальної системи, вона зазвичай відображає домінуючу культуру з її цінностями і забобонами. Так, П. Бурдье показав, що для дитини серйозною перешкодою в школі є приналежність батьків до неprestижних класу, неprestижною професії, бідності і т.д. У школі дитина починає розуміти, що таке соціальна несправедливість.

Існує соціальне розшарування, особливо у великих містах, яке виявляється як у нерівності матеріальних можливостей (окремі підлітки володіють цінними, престижними речами, яких немає у інших), так і в

характері життєвих планів, рівні домагань і способів їх реалізації. Іноді ці групи практично не спілкуються між собою.

На становленні підлітка позначається його місце у шкільній та класній ієрархії, заснованій на офіційному статусі учнів, їх навчальній успішності або приналежності до «активу».

Відбувається диференціація авторитетів, статусів і престижу на основі неофіційних цінностей, прийнятої в самому учнівському середовищі. У старших класах стає більш різкою різниця в положенні «зірок» і «знехтуваних», або «ізольованих».

Хоч би чим визначався статус підлітка в колективі, він справляє надзвичайно сильний вплив на його поведінку і самосвідомість. Несформованість культури в класному колективі і в школі в цілому – одна з головних причин передчасного відходу старшокласників зі школи, причому такі підлітки часто потрапляють під поганий вплив поза школою.

Не менше, а в якийсь період і більш важливим, у порівнянні з сім'єю та школою, фактором соціалізації підлітка є спілкування з однолітками. В ході цього спілкування виробляються навички соціальної взаємодії, збільшує набір його соціальних ролей, розширюється уявлення про власну особистість. На думку І. Кона, включення в товариство однолітків розширює можливості самоствердження дитини, дає їй нові ролі і критерії для самооцінок.

Спілкування з однолітками це ще й специфічний вид емоційного контакту. Воно забезпечує підліткові почуття стійкості і емоційного благополуччя. Для самоповаги підліткові дуже важливо заслужити гарне ставлення товаришів.

Підлітковий вік з багатьох причин прийнято вважати кризовим, тому не дивно, що підлітки, які переживають кризу, орієнтуються саме на собі подібних, так як вони переживають те ж саме і можуть краще зрозуміти їх, ніж батьки або інші дорослі. Часто підлітки настільки повно ідентифікуються з групою однолітків, що відкидають все «чуже», що виходить за рамки цінностей даної групи. Як правило, це збільшує гостроту кризи, робить більш напруженими і конфліктними відносини з дорослими. Однак, така нетерпимість поширюється не тільки на старших. Молоді люди можуть ставати надзвичайно закритими в своєму колі і грубо відкидати «чужаків», що відрізняються від них кольором шкіри, походженням, рівнем культури, смаками і обдаруваннями, а часто особливостями одягу, макіяжу, жестів, обраних як розпізнавальні знаки «своїх». Важливо розуміти таку нетерпимість. Таке стереотипне бачення себе і світу допомагає підліткам справлятися з кризою.

Криза підліткового віку, яка так лякає дорослих, має і свій позитивний наслідок. Через неї, через відстоювання своєї дорослості, самостійності, яке відбувається у відносно безпечних умовах і не приймає крайніх форм, підліток задовольняє потреби в самопізнанні і самоствердженні. У результаті у нього не просто виникає почуття впевненості в собі і здатності

покладатися на себе, але і формуються способи поведінки, які дозволяють йому надалі долати життєві труднощі [3, с. 376].

В останні роки серед інших факторів соціалізації підлітків набуває ваги Інтернет. Згідно з результатами дослідження, яке було проведено в 2016 році Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка за підтримки Представництва ЮНІСЕФ в Україні, загалом підлітки користуються Інтернетом протягом 2–3 годин в робочі дні, а у вихідні – протягом 4–5 годин [4]. Деякі більш нові дослідження називають цифру – 8 годин на день. І це цілком можливо, особливо, якщо зважати, що технічний прогрес робить Інтернет з кожним роком все доступнішим. Сучасні діти і підлітки, яких називають «цифровими громадянами» легко освоюють комп'ютер, мобільні пристрої і вміло користуються ними. При цьому навички дітей в області безпеки в Інтернеті відстають від їх здатності освоювати нові програми та пристрої.

Основні небезпеки в Інтернеті для дітей та підлітків такі:

1. Кібербулінг (інтернет-цькування).
2. Використання Інтернету для маніпуляції свідомістю дітей і підлітків (пропаганда екстремістської, антисоціальної поведінки, суїцидів, залучення в небезпечні ігри).
3. «Незнайомий друг» в соціальних мережах.
4. Кібершахрайство.
5. Безпека доступу в Мережу і крадіжка особистих даних технічними засобами.
6. Незаконний збір персональних даних неповнолітніх та (або) розповсюдження їх у відкритому доступі.
7. Перегляд сайтів для дорослих [5].

Окрім безпосередньої небезпеки, побічними соціально-психологічними наслідками захоплення підлітків Інтернетом є:

- погіршення стану їх здоров'я, що підтверджується численними дослідженнями в галузі соціальної медицини та терапії;
- створення дисонансу між віртуальною та справжньою реальністю;
- бажання втечі у віртуальну реальність;
- зниження інтересу до активних форм використання вільного часу («сповільнення» вільного часу).

Однак, є і зовсім несподіваний висновок про те, що зниження кількості підліткових вагітностей та рівня вживання алкоголю серед підлітків може пояснюватися тим, що вони проводять більше часу в своїх кімнатах у соціальних мережах та менше часу присвячують реальним зустрічам. Але і цей ніби то позитивний наслідок має зворотній бік. На думку американських дослідників, сучасні підлітки – це самотнє, дезорієнтоване покоління, яке часто відчувається відстороненим від багатьох речей. Почуття самотності в підлітків зросло з 2013 року. І продовжує це робити.

Ризик появи депресії у восьмикласників, які багато часу проводять в соцмережах, зріс на 27%. Підлітки, які проводять понад три години на день за гаджетами, на 35% більш схильні до планування самогубства.

Ось один приголомшливий статистичний факт, який демонструє ізольованість сучасних підлітків: з 2007 року рівень смертності серед них зменшився, проте рівень самогубств збільшився. Оскільки діти почали проводити менше часу разом, вони рідше вбивають один одного, але частіше чинять суїцид [6].

Тобто, як мінімум вплив Інтернету на соціалізацію підлітків є стихійним і слабо контрольованим. Суспільство, яке хоче мати психічно і фізично здорове підростаюче покоління не може ігнорувати цей факт і повинно створювати умови для формування компетентного свідомого користувача медіа-ресурсів, тобто впроваджувати медіаосвіту [7].

Підводячи підсумок, хочемо констатувати, що основними факторами соціалізації особистості сучасного українського підлітка, на нашу думку, є сім'я, школа, спілкування з однолітками та Інтернет. Причому сім'я в Україні, як виховний інститут переживає період кризи, що призводить до послаблення її виховних впливів на підлітків. А школа, як інститут соціалізації, програє спілкуванню з однолітками і, особливо Інтернету, який, до речі, і спілкування з реального все більше переводить в віртуальну площину. Тому вважаємо актуальними та перспективними наукові дослідження впливу Інтернету на соціалізацію підлітків та розробку і впровадження ефективних форм і методів медіаосвіти.

Список використаної літератури

- 1. Волкова Н. П.** Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с. **2. Куклін Д., Скиба-Якубова І.** Кілька фактів про українську родину, які ви могли не знати: снохарство, патріархальність, насильство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/10/11/226896/>. **3. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд.** / Под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2007. – 592 с. **4. ЮНІСЕФ** стурбований інтернет-залежністю українських підлітків. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://portal.lviv.ua/news/2016/09/22/yunisef-sturbovaniy-internet-zalezhnisty-ukrayinskih-pidlitkiv> **5. Безопасность детей** в сети Интернет. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bizhit.ru/index/internet_i_podrostki/0-342. **6. Яке покоління** сформували смартфони та соцмережі? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/yake_pokolinnya_sformuvali_smartfoni_ta_sotsmerezhi/ **7. Мальцева О. І.** Місце медіаосвіти в системі соціального виховання / О. І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2017. – № 7 (312), червень. – Ч. I. – С. 222–228.

Мальцева О. І. Фактори соціалізації сучасних підлітків

У статті на основі аналізу наукових праць, періодичних видань та даних соціологічних досліджень проаналізовано найбільш впливові фактори соціалізації підлітків в умовах сучасного українського суспільства.

З'ясовано, що традиційно важливу роль у соціальному становленні особистості в період підліткового віку відіграють сім'я, заклади освіти та спілкування з однолітками. Проте, сім'я в Україні, як виховний інститут переживає період кризи, що призводить до послаблення її виховних впливів на підлітків. А школа, як інститут соціалізації, програє спілкуванню з однолітками і, особливо Інтернету, який в останні роки складає серйозну конкуренцію традиційним факторам соціалізації, перевищуючи їх силою свого впливу.

Ключові слова: соціалізація, підлітки, сім'я, заклад освіти, ровесники, Інтернет.

Мальцева О. И. Факторы социализации современных подростков

В статье на основе анализа научных работ, периодических изданий и данных социологических исследований проанализированы наиболее влиятельные факторы социализации подростков в условиях современного украинского общества.

Выяснено, что традиционно важную роль в социальном становлении личности в период подросткового возраста играют семья, учебные заведения и общения со сверстниками. Однако, семья в Украине, как воспитательный институт переживает период кризиса, что приводит к ослаблению ее воспитательных воздействий на подростков. А школа, как институт социализации, проигрывает общению со сверстниками и, особенно Интернету, который в последние годы составляет серьезную конкуренцию традиционным факторам социализации, превышая их силой своего влияния.

Ключевые слова: социализация, подростки, семья, учебное заведение, ровесники, Интернет.

Mal'tseva O. Factors of Socialization of Modern Adolescents

The article analyzes the most influential factors of socialization of adolescents in the conditions of modern Ukrainian society on the basis of analysis of scientific works, periodicals and data of sociological research.

It has been found out that traditionally important role in social formation of the person during the teenage years is played by the family, educational establishments and communication with peers. However, the family in Ukraine, as an educational institution, is experiencing a period of crisis, which leads to a weakening of its educational effects on adolescents. And the school, as an institution of socialization, loses its communication with peers and, in particular, the Internet, which in recent years has been seriously competing with the traditional factors of socialization, exceeding them by the force of their influence.

The influence of the Internet on the socialization of adolescents is spontaneous and poorly controlled. A society that wants to have a mentally and physically healthy younger generation cannot ignore this fact and should create conditions for the formation of a competent, conscious user of media resources, that is, to implement media education.

Key words: socialization, teenagers, family, educational institution, peers, Internet.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 37.018-057.87:004.738.5

Р. А. Міронов

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Наразі в нашій країні склалися умови, що вимагають невідкладного реформування організаційних форм і методичних заходів психотерапії. Відповідно до сучасних досліджень, серед усіх хворих людей у віці до 65 років майже половина страждає від психічних захворювань [10]. Іншими словами, психічні захворювання порушують здоров'я майже так само, як і всі фізичні хвороби, разом узяті. При цьому в структурі поширеності розладів психіки та поведінки у людей в Україні число розладів психіки не психотичного характеру перевищує вдвічі кількість психотичних розладів [6, с. 34–40].

Набули масового характеру різні феномени, що не спостерігалися раніше або мали поодинокий характер: зміни структури захворюваності; розвиток психогенно-невротичних захворювань; поширення психосоматичних захворювань; більш ранні та злякисні дебюти ендогенних психозів; виникнення масових порушень психіки і поведінки релігійно-містичного й окультного змісту у вигляді пасивно-оборонних і агресивно-деструктивних форм.

Виходячи із зазначеного вище, фахівців, що займаються психічним здоров'ям, має бути майже стільки ж, як і всіх інших лікарів. І дві третини цих фахівців повинні займатися психотерапевтичною допомогою. Незважаючи на уявну абсурдність цього твердження, у ньому є раціональне зерно, оскільки людина не буває здоровою, якщо вона нездорова психічно, до того ж для системи охорони здоров'я психотерапевтична допомога значно менш затратна порівняно з медичним (фізичним) лікуванням. Європейська практика все більше

прагне до того, щоб або державна, або страхова медицина забезпечувала психотерапевтичну допомогу населенню.

В Україні назріла ситуація, яка вимагає створення широкої загальнодоступної системи психотерапії, психокорекції та психопрофілактики.

Найсуттєвішою тенденцією в сучасній психотерапії є становлення її як самостійної наукової дисципліни і професії. У низці країн світу психотерапія вже визнана як окрема, незалежна професія і наука. Самостійний статус закріплений за психотерапією в Декларації з психотерапії, яка була прийнята Європейською асоціацією психотерапії 21 жовтня 1990 р. у Страсбурзі [9].

Декларація проголошує, що:

1. Психотерапія є особливою дисципліною в галузі гуманітарних наук, заняття якою є вільною і незалежною професією.

2. Психотерапевтична освіта вимагає високого рівня теоретичної і клінічної підготовки.

3. Гарантованою є різноманітність психотерапевтичних методів.

4. Освіта в галузі одного з психотерапевтичних методів повинна здійснюватись інтегрально і включати теорію, особистий терапевтичний досвід і практику під керівництвом супервізора з одночасним набуттям знань про інші методи.

5. Доступ до такої освіти можливий за умови широкої попередньої підготовки, зокрема в галузі гуманітарних і суспільних наук.

Згідно з Б. Карвасарським (1998) термін «психотерапія» був уведений в кінці XIX століття D. H. Tuke'om. Таку назву мала одна з глав у його книзі «Ілюстрація впливу розуму на тіло» (1872) [5].

Психотерапія (грец. *psyche* – душа і *therapeia* – лікування) – галузь психології, що вивчає механізми, способи і прийоми професійного надання психологічної допомоги з метою розв'язання проблем, звільнення від психосоматичних симптомів або актуалізації резервів особистісного зростання [6].

На сьогодні вона не є однозначною галуззю наукових знань і практичних підходів.

Література з цього питання незчисленна й різна, і серед авторів немає однастайності у визначенні властивостей психотерапії, але спробуємо узагальнити ті відомості, які є.

З точки зору доктора медичних наук, професора В. Макарова, світ психотерапії не просто різноманітний – він неозорий. Кожен фахівець бачить лише певну його частину.

Це процес психологічного впорядкування минулого, сьогодення і майбутнього, досягнення гармонії між собою і світом.

Гармонія з собою і світом в сьогоденні може бути отримана у разі повної самореалізації, спокою, досягнення щастя. Її можна сформулювати і як вивільнення потенціалу людини, самоактуалізації і позитивної самореалізації, досягнення автентичності, справжньої

людяності. Таке коротке і в той же час широке розуміння психотерапії може забезпечити її розвиток в різних напрямках. Психотерапія – система психічної дії.

Р. Бастін (1982) визначає психотерапію як особливий вид міжособистісної взаємодії, при якому пацієнтам надається професійна допомога психологічними засобами для вирішення виникаючих у них проблем або труднощів психічного характеру [1].

У сучасній німецькій медичній літературі використовується пояснення Н. Strotzka, згідно з яким психотерапія – це взаємодія між одним або декількома пацієнтами і одним або декількома психотерапевтами (що пройшли відповідне навчання і підготовку) з метою лікування порушень поведінки або хворобливих станів психосоціальної природи психологічними засобами із застосуванням доступних хворим прийомів, з певною метою на основі теорії нормальної і аномальної поведінки [1].

Представник харківської школи психотерапії, академік Б. Михайлов дає визначення сутності психотерапії як медико-орієнтованої дисципліни, у сферу компетенції якої входить розробка і реалізація теорії і практики нативної (природної, натуральної) клініки, психотехнічного арсеналу, теорії нормальної/патологічної психіки, теорії особи і автентично-дисциплінарно-ідентифікаційної теорії [6].

Цілі медичної терапії: лікування, попередження, розвиток. Психотерапія більше зайнята засобами досягнення цих цілей, ніж самими цілями. Звичайно ж, займаючись психотерапією, ми прагнемо змінити ставлення людини до реальності. Тому психотерапія може стати світоглядом сучасної розвиненої і успішної людини.

Резюмуючи зазначене вище, важливо звернути увагу на те, що нині немає єдиного визначення психотерапії, яке б задовольняло усіх або хоч би більшість фахівців. Та все ж тепер є з чого вибирати: можна вибрати визначення, що задовольняє дослідницькі інтереси.

Відповідно до сучасних поглядів, психотерапія як самостійна наукова галузь складається з декількох важливих розділів: теорії – уявлень про природу людської психіки та внутрішні рушійні сили, механізми різних форм порушень; технічних прийомів та методів роботи; власне процесу та мистецтва психотерапії; проблем особистості самого терапевта та його професійної підготовки; питань психологічної діагностики; проблем наукового дослідження.

Сучасні науковці активно розробляють весь спектр її теорій і методів, підвищується якість підготовки фахівців, удосконалюються методи надання психотерапевтичної допомоги.

Психотерапія не лише виконує прямі функції (лікувальну, профілактичну, реабілітаційну), а й сприяє загальному розвитку особистості за рахунок удосконалення самоусвідомлення та подолання внутрішніх і міжособистісних конфліктів, виробленню адекватних

поведінкових і емоційних реакцій на зовнішні подразники, кращому розумінню інших людей.

За інтенціями (спрямованістю) психотерапію поділяють на медичну (клінічно орієнтовану) і немедичну (особистісно спрямовану). Відповідно професійним суб'єктом є лікар або психолог.

Об'єктом психотерапевтичного впливу є цілісна особистість з усіма її якостями, думками, бажаннями та цінностями. Психотерапевтична діяльність – це різновид міжособистісного спілкування, а взаємини терапевта і клієнта у більшості шкіл вважають провідним засобом психотерапевтичного впливу. Конкретним предметом, на якому психотерапевт зосереджує зусилля, можуть бути різні регіони психіки: свідомість і мислення (когнітивний напрям), несвідоме (класичний психоаналіз), психе як системна єдність свідомого та несвідомого (юнгіанство), відчуття, емоції і почуття (гештальттерапія). Проте спеціаліст будь-якого напрямку ніколи не лишає поза увагою особистість людини як багатогранний, цілісний і динамічний феномен.

Психотерапія як форма психологічної практики охоплює велику кількість окремих моделей, напрямів, шкіл та авторських підходів.

Виділяють декілька *моделей психотерапії*, при визначенні яких акцентуються дещо різні уявлення про її цілі і завдання.

Так, описуючи *медичну модель* психотерапії, зазначають, що йдеться про метод лікування, який впливає на стан і функціонування організму людини у сферах психічної і соматичної діяльності [7]. У вітчизняній літературі прийнятим є визначення медичної психотерапії як системи лікувального впливу на психіку і через психіку на організм хворого. Вказується, що основна увага в медичній моделі психотерапії приділяється знанню нозології, синдромології, клінічної картини розладу, а основним її завданням є робота з симптомом та його ліквідація [1].

Психологічну модель психотерапії характеризують як метод впливу чи діяння, що приводить у рух процеси розвитку свідомості і особистості людини (розширення ідентичності, самореалізацію, научіння, особистісне зростання тощо). У цій моделі постановка діагнозу не є обов'язковою, а основне завдання пов'язане не стільки із зняттям симптомів, скільки із сприянням особистісному розвитку людини.

У деяких джерелах виділяють так звану *філософську модель* психотерапії, що орієнтована на широкий комплекс явищ, які відбуваються у ході взаємодії і спілкування людей. Ще говорять про *соціологічну модель* як про метод інструментальної маніпуляції, що слугує цілям соціального контролю [6].

У подальшому викладі при розгляді інших характеристик психотерапії як науки ми будемо мати на увазі перш за все медичну і психологічну її моделі як відоміші і такі, що більше підпадають під загальне визначення психотерапії.

Питання про методи психотерапії має сьогодні особливу актуальність, оскільки до теперішнього часу не створена єдина і загально визнана система їх класифікації.

Деякі автори розподіляють психотерапію на велику й малу: до першої відносять психоаналіз і психоаналітично-орієнтовані методи; до другої – раціональну психотерапію, методи сугестій і релаксаційних технік.

Як зазначає Б. Карвасарський (1998), наразі налічується понад 400 самостійних психотерапевтичних методів, які отримали досить широке поширення (наприклад, таких як тілесно орієнтована терапія, казкотерапія, психодрама, арттерапія, розмовна психотерапія та ін.) [6, с. 449].

Така різноманітність передусім пов'язана з відсутністю переконливих критеріїв більшої ефективності одних методів порівняно з іншими.

Класифікацію моделей психотерапії як різновиду лікувальних дій, описує Х. Ремшмідт. Він пропонує класифікацію моделей психотерапії згідно:

- теоретичної концепції, яка лежить в основі психотерапії (психоаналіз, поведінкова психотерапія, когнітивна терапія тощо);
- організаційних форм лікування (індивідуальна, групова та сімейна терапія);
- специфікою коригованого розладу (психози, синдром аутизму, невротичні порушення, депресивні стани, синдром страхів, синдром нав'язливості тощо) [7].

Класифікація методів психотерапії за Б. Михайловим та ін. (2002) орієнтована на їх специфічну сутність, а також відносну хронологію. У ній проведено принциповий розділ методів психотерапії на класичні, синтетичні, неокласичні, групові, опосередковані, фармакопсихотерапевтичні:

I. Класичні методи.

1. Сугестивні.
 - 1.1. Сугестія.
 - 1.2. Гіпнотерапія.
 - 1.3. Самонавіювання і аутотренінг.
 - 1.4. Емоційно-стресова психотерапія.
 - 1.5. Плацебо-терапія.
2. Раціональна психотерапія.
3. Психоаналіз.
4. Поведінкова терапія.

II. Групова психотерапія.

III. Синтетичні методи (психотерапія «new wave»).

1. «Еріксоніанський» гіпноз.
2. Нейро-лінгвістичне програмування.
3. Гештальт-терапія.
4. Груповий аналіз.
5. Трансактний аналіз.

6. Когнітивно-біхевіоральна терапія.
7. Екзистенційна («гуманістична») психотерапія.
8. Психодинамічно-орієнтована психотерапія.

IV. Неокласичні методи.

1. Симультанно-мнестична психотерапія (психометодологія).

V. Опосередкована психотерапія.

VI. Фармакопсихотерапія [8].

У психологічній літературі немає однаковості у виділенні основних моделей психотерапії. Так, зокрема, Г. Онищенко, В. Панок виділяють три основні моделі психотерапії:

- психодинамічну психотерапію, яка зорієнтована на психоаналіз;
- гуманістичну психотерапію та її основні течії – роджеріанська, екзистенційна, гештальттерапія;
- біхевіоральна (поведінкова) психотерапія [7].

Психотерапію можна, як уже зазначалося вище, поділити на усвідомлювану і несвідому. Це, з одного боку, світогляд, з іншого – сума технологій впливу і взаємодії людей.

У психотерапії можна виділити вербальний і невербальний аспекти, її можна поділити на пряму і опосередковану. У свою чергу, опосередковану психотерапію можна поділяти за способами опосередкування. Це можуть бути плацебо, біологічно активні добавки, гроші і багато іншого [7].

На підставі вивчення літератури і виходячи з результатів власної діяльності, ми прийшли до висновку що найбільш ефективною і функціональною є *багатоосьова класифікація*. У ній психотерапія розглядається по семи осях: вісь мети, вісь об'єкта, вісь моделі, вісь місця терапії в лікувальному, корекційному або виховному процесі, вісь тривалості терапії, вісь основних технологій психотерапії, описова вісь.

Вісь мети – терапія може мати на меті лікування, попередження, розвитку, діагностики, вирішення проблеми і т.д.

Вісь об'єкта – у терапії може бути тільки три об'єкти: особистість, сім'я або група.

Вісь моделі – можна виділити шість моделей терапії: медичну, психологічну, педагогічну, філософську, соціальну і недиференційовані.

У *медичній моделі* психотерапія призначена для лікування, попередження або діагностики захворювань. Це найбільш традиційна і поширена модель психотерапії. Велике місце в нашій країні в ній займає розділ, який отримав назву «клінічної психотерапії». Це така лікарська психотерапія, яка використовує парадигми психотерапії, психіатрії і тієї клінічної дисципліни, де вона застосовується.

У *психологічній моделі* психотерапія призначена для вирішення проблем, що не досягають рівня патології, проте впливають на розвиток психічних функцій, особистісний ріст. У медичній моделі часто використовують синдромологічний і нозологічний підходи до розуміння розладів і до їх діагностики. У психологічній моделі використовують так

званий проблемний підхід. Кожен з них має свої переваги і недоліки. На їх характеристиках ми зупинимося нижче.

Педагогічна модель терапії передбачає її спрямованість на процес навчання, виховання і перевиховання.

У *філософській моделі* психотерапія призначена для досягнення розуміння власної особистості, світу, свого місця в світі. Вона впливає на формування та зміну світогляду.

При *соціальній або політичній моделі* технології психотерапії використовуються для маніпулювання людиною або групою, яку може становити і все суспільство.

Вісь місця. Розглянемо цю вісь на прикладі медичної моделі. Тут виділяються чотири варіанти. У першому з них психотерапія тільки супроводжує лікувальний процес, займаючи лише другорядне місце. В іншому варіанті психотерапія займає одне з важливих місць в лікуванні поряд з іншими підходами. У третьому варіанті психотерапія є головним методом, тоді як інші виявляються допоміжними. У четвертому варіанті вона є єдиним методом лікування. Перераховане відноситься також до корекційного або виховного процесів.

Вісь тривалості. Виділяються чотири варіанти: терапія надкоротка (надшвидка), коротка (швидка), тривала (повільна), надтривала (надповільна).

Надкоротка терапія триває хвилини і години, спрямована на дозвіл актуальних, ізольованих проблем і конфліктів; глибокими особистісними проблемами вона не займається. Її ефект може відрізнятися нестійкістю. Прикладом може служити нейролінгвістичне програмування.

Коротка терапія триває протягом годин і днів. Особистісним змістом займається в межах необхідного мінімуму для вирішення актуальної проблеми. Її ефективність часто більш стійка. Характерно, що вона ніби запускає процес зміни, який триває і після завершення терапії. Прикладом може служити метод кристалізації проблем.

Повільна терапія триває місяці. Вона займається особистісним змістом проблем. Опрацьовує безліч деталей. Її ефект розвивається повільно і носить стійкий характер. Прикладом є трансактний аналіз.

Надповільна терапія триває роки. Вона займається свідомим і несвідомим клієнта або пацієнта. Багато часу присвячує досягненню розуміння суті переживань. Зазвичай велику роль відводить раннього досвіду людини. Ефект надповільної терапії розвивається поступово, носить тривалий характер. У ряді випадків він залежить від збереження контакту між терапевтом і пацієнтом. Прикладом є класичний психоаналіз.

Вісь основних технологій. Тут розташовані базові техніки і прийоми кожного підходу. Такі, як сугестія, стан трансу, технології інтерв'ю у вербальній психотерапії, рефремінг і т.д.

Описова вісь. Дослідники називають від 500 до 700 зареєстрованих в світі методів терапії. Вітчизняних, зрозуміло, значно менше. Так, в

програмі «Зимового декадника» у 1995 році було представлено всього 26 методів. Це класичний психоаналіз, трансактний аналіз, екзистенційно-гуманістична психотерапія, трансперсональна психотерапія, Еріксонівська терапія і гіпноз, традиційний гіпноз, інтенсивна психотерапевтична життя, нейролінгвістичне програмування, гештальт-терапія, раціонально-емотивна терапія, музикотерапія, голотропне дихання, вільне дихання, тілесно-орієнтована психотерапія, ігрова психотерапія, метод кристалізації проблем, комплексна немедикаментозна терапія захворювань внутрішніх органів, бібліотерапія, арт-терапія, сімейна психотерапія, цілеспрямоване моделювання емоцій, відеотерапія, позиційна психотерапія, ребефінг. Багато з названих методів представляються досить новими для нашої країни [7].

Психотерапія пройшла довгий шлях від первісного статусу «нового напрямку» в лікуванні психічних розладів на початку двадцятого століття до широкого кола сьогодення, яке характеризується мінливістю акцентів досліджень, появою нових напрямків, і значними внутрішніми протиріччями. Психотерапевтичні техніки і методи є загально визнаною і невід'ємною частиною лікування і допомоги при різних психічних розладах і просто особистих проблем людей.

Підтвердження тому – постійний розвиток різноманітних психотерапевтичних підходів, їх теоретичних основ, інтеграція різних концепцій лікування.

На сучасну людину справляють потужний, а іноді руйнівний вплив чинники різноманітного походження. У такій ситуації саме психотерапія як система форм впливу на психіку особистості з метою зберегти і поліпшити не лише душевний стан, а й здоров'я організму загалом стає ефективним засобом поліпшення загальної якості життя. Тому інтерес до психотерапії як науки і практичної діяльності постійно зростає. Сучасні науковці активно розробляють весь спектр її теорій і методів, підвищується якість підготовки фахівців, удосконалюються методи надання психотерапевтичної допомоги.

Список використаної літератури

1. Бурлачук Л. Ф. Психотерапія: учеб. для вузов / **Л. Ф. Бурлачук**, А. С. Кочарян, М. Е. Жидко. – СПб: «Пітер», 2007. – 480 с. **2. Каліна Н. Ф.** Психотерапія. Підручник. – К. : «Академвидав», 2010 – 280 с. **3. Кісарчук З. Г.** Історико-культурні передумови становлення психотерапії як наукової дисципліни / З. Г. Кісарчук // Актуальні проблеми психології [Т. 3: Консультативна психологія і психотерапія] : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред.: С. Д. Максименка, З. Г. Кісарчук. – Ніжин : Міланік, 2008. – Вип. 5. – С. 5–19. **4. Бондаренко О. Ф.** Основи консультативної психології. Аналіз сучасних концепцій : методичні рекомендації для студентів педінститутів спеціальності «Практичний психолог в закладах народної освіти» / О. Ф. Бондаренко. – К. : РНМК

Міносвіти України, 1992. – 116 с. **5. Основи** практичної психології / В. Панок, Н. Чепелева, Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2001. – 534 с. **6. Психотерапевтическая** енциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб : Питер, 2000. – 1024 с. **7. Федорчук В. М.** Психологічне консультування (психологічна служба – молоді) / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: науково-видавничий відділ Кам'янець-Подільського педагогічного інституту, 1996. – 32 с. **8. Табачников С. І.** Актуальний стан та перспективи психотерапії та медичної психології в Україні / С. І. Табачников, Б. В. Михайлов, Н. О. Марута // Форум психіатрії та психотерапії. – 2004. – Т. 5, спец. випуск. – С. 34–40. **9. Українська** спілка психотерапевтів. Інформаційний довідник : Львів, 2006–2007. – 80 с. **10. How mental illness presents out in the NHS.** A report by The Centre for Economic Performance's Mental Health Policy Group. June 2012.

Міронов Р. А. Психотерапевтична діяльність у галузі освіти: загальна характеристика

Схарактеризовано сучасний стан психотерапії в Україні. Розкрито сучасні тенденції становлення психотерапії як самостійної науки. Представлено сутнісні визначення психотерапії як самостійної наукової дисципліни і професії згідно з Декларацією, прийнятою Європейською асоціацією психотерапії. Визначено поняття психотерапії відповідно до зарубіжних та вітчизняних авторів таких як Р. Бастін, Н. Strotzka, Б. Карвасарський, В. Макаров, Б. Михайлов та ін. Схарактеризовано сучасні погляди на психотерапію та весь спектр її теорій і методів. Проведено чітку межу між медичною та немедичною інтенціями психотерапії. Виділено поняття психотерапевтичної діяльності в галузі освіти.

Ключові слова: психотерапія, психотерапевтична діяльність, інтенція психотерапії, психотерапевтична модель, психотерапевтичні методи, багатоосьова класифікація.

Міронов Р. А. Психотерапевтическая деятельность в области образования: общая характеристика

Охарактеризовано современное состояние психотерапии в Украине. Раскрыты современные тенденции становления психотерапии как самостоятельной науки. Представлены определения психотерапии как самостоятельной научной дисциплины и профессии в соответствии с Декларацией, принятой Европейской ассоциацией психотерапии. Дано определение понятия психотерапии согласно зарубежных и отечественных авторов, таких как Р. Бастин, Н. Strotzka, Б. Карвасарский, В. Макаров, Б. Михайлов. Охарактеризованы современные взгляды на психотерапию и весь спектр ее теорий и методов. Проведена четкая граница между медицинской и немедицинской интенциями

психотерапії. Виділено поняття психотерапевтичної діяльності в області освіти.

Ключевые слова: психотерапія, психотерапевтична діяльність, інтенція психотерапії, психотерапевтична модель, психотерапевтичні методи, багатоосева класифікація.

Mironov R. Psychotherapeutic Activities in the Field of Education: a General Characteristic

The modern state of psychotherapy in Ukraine is characterized as. The modern trends in the development of psychotherapy, as an independent science, are revealed. The definition of psychotherapy as an independent scientific discipline and profession in accordance with the Declaration adopted by the European Association of Psychotherapy was presented. The definition of the concept of psychotherapy according to foreign and domestic authors, such as R. Bastin R. Strotzka, B. Karvasarskiy, B. Makarova, V. Mikhailov. Modern views on psychotherapy, and the whole range of its theories and methods, are characterized by clear boundaries between medical and non-medical intentions of psychotherapy. The concept of psychotherapeutic activities in the field of education is singled out.

Key words: Psychotherapeutic activity, intension of psychotherapy, psychotherapeutic model, psychotherapeutic methods, multi-axis classification.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:316.482.050.63:342.72

Н. М. Печериця

КОРЕКЦІЯ ЕЙДЖИЗМУ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Соціокультурна, політична та економічна ситуації, які переживає Україна, вкрай несприятливо відображаються на процесі соціального становлення молоді. Серед неї зростає тенденція поширення негативних соціальних явищ як: алкоголізм, наркоманія, злочинність, жорстокість, дискримінація, зокрема ейджизм. Погоджуємося з А. Мікляєвою, що на сьогодні «найбільш повно досліджена гендерна, расова, етнічна та релігійна дискримінація» [13, с. 160]. Хоча в нашому суспільстві існує менш вивчена, але досить актуальна проблема дискримінації за віковою ознакою, що і означає ейджизм. Згідно з оприлюдненими результатами соціологічного опитування Київського міжнародного інституту

соціології, 49,9% респондентів вважають, що в Україні існує дискримінація, серед них 51,7% – за віковою ознакою [4]. Тому неправильно засвоєні соціальні якості, ціннісні орієнтації, норми та правила поведінки, стереотипні уявлення молоддю стосовно людей похилого віку негативно впливають на її соціальне становлення та загрожують повноцінному соціальному розвитку, а отже, потребують корекційних зусиль. Соціально-педагогічна корекція передбачає їх виправлення та сприяє позитивній соціалізації, зокрема інтеграції молоді у суспільстві.

Серед соціальних педагогів досліджували проблеми молоді: О. Безпалько, І. Зверева, Г. Лактіонова, П. Плотніков; студентської молоді: С. Савченко, В. Штифурак, крім того, розвиток соціальності студентської молоді: Н. Максимовська, О. Хендрик та інші; вікової дискримінації: Р. Батлер, А. Кадді, І. Кон, Н. Смелзер, А. Тракслер, С. Фіск та інші; ейджизму: О. Березіна, О. Краснов, І. Кресіна, Л. Магдисюк, А. Мікляєва, Л. Міщиха, Д. Солдаткін та інші. Питаннями теоретичного обґрунтування соціально-педагогічної корекції займалися: Є. Бондаревська, В. Бочарова, А. Мудрик, Л. Семенюк, А. Тарасов та інші. Проблему соціально-педагогічної корекції різних негативних соціальних явищ досліджували: Г. Василенко (важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку), Т. Гніда (вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку), Н. Заверико (дезадаптованих підлітків у закладах освіти), В. Носенко (вад особистісного розвитку підлітків зони ризику), Т. Окушко (девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах), Н. Сейко (девіантної поведінки дитини в контексті християнської моделі моральності), Г. Товканець (важковихованих учнів молодшого шкільного віку засобами професійно-педагогічного спілкування). Проте соціально-педагогічну корекцію ейджизму молоді досліджено недостатньо.

Метою статті є обґрунтування актуальності соціально-педагогічного аспекту корекції ейджизму молоді.

Молодь є основним соціальним ресурсом розвитку суспільства. Як особливу категорію населення її почали вивчати соціологи у другій половині ХХ ст.. Наукове визначення було дане В. Лісовським, який зазначав, що «молодь – це специфічна група людей, що уже засвоїли певні освітні, професійні, соціальні функції, але ще перебувають на стадії соціалізації» [11, с. 41]. Більшість науковців характеризують специфіку «молоді» за психовіковими особливостями. Наприклад, такої думки дотримуються А. Гулевська-Черниш, О. Каретна, Л. Мардахаєв, М. Перепилиця, П. Плотніков та інші. Але А. Гулевська-Черниш [3, с. 150] визначає основним процес соціалізації та те, що молодь може бути творцем або зачинателем нової соціальної та культурної реальності. М. Перепилиця звертає увагу на місце молоді у суспільстві [19, с. 117], О. Каретна на те, що молодь є стратегічним ресурсом розвитку країни [6, с. 287], а Л. Мардахаєв та П. Плотніков окреслюють духовний світ

молоді, що перебуває у процесі формування, становлення [15, с. 28; 17, с. 158]. На основі аналізу філософської, соціологічної, культурологічної, психологічної, педагогічної літератури виявлено, що дослідники не мають єдиного визначення «молоді», оскільки дане поняття є об'єктом дослідження багатьох наук і носить міждисциплінарний характер. Погоджуємося з думкою П. Плотнікова, що в повній мірі розкриває сутність молоді та характеризує її як велику диференційовану соціальну групу, що має специфічні соціальні та психологічні риси соціальної спільноти, наявність яких визначається віковими особливостями молодих людей та показниками соціально-економічного, суспільно-політичного положення, духовного світу, які перебувають у стані формування, становлення [15, с. 32]. Саме те, що молодь перебуває на стадії формування, становлення є основною характеристикою даної категорії, що у свою чергу за несприятливих умов соціального середовища може негативно вплинути на її процес соціалізації. Оскільки даний період є перехідним від юності до зрілості, тому ціннісні орієнтації, соціальні якості, норми та правила поведінки, необхідні для виконання відповідних соціальних ролей перебувають у стані формування. На становлення ціннісних орієнтацій молоді, в певній мірі, впливає характерний для більшості молодих людей юнацький максималізм. Він виявляється у категоричності, безкомпромісності, нетерпимості, крайності, вибуховій емоціональності, високому рівні активності, напористості у відстоюванні в суспільстві привласнених соціальних цінностей [20]. Тому засвоєні молоддю негативні соціальні стереотипи деформують подальший соціальний розвиток її представників, що загрожує проявами девіантної, навіть делінквентної поведінки.

За своєю суттю ейджизм є соціальною девіацією. Для повного розуміння сутності ейджизму, розглянемо більш детально поняття «девіація». В. Лютий визначає девіацію, як відхилення від визначених норм у суспільстві та виділяє такі види, як: фізична (порушення в розвитку організму), психологічна (порушення психічного розвитку та здоров'я) та соціальна (порушення людиною соціальних норм, яке призводить до нанесення нею шкоди собі, оточуючим, суспільству) [3, с. 330]. Отже, ейджизм є проявом соціальної девіації, що загрожує повноцінному розвитку окремих груп населення та суспільства в цілому. Девіації набувають глибинних масштабів у період суспільних перетворень, коли більшість людей втрачають ціннісні орієнтири, відбувається руйнація норм та правил поведінки. Дана ситуація спостерігається і в нашій країні, тому ейджизм молоді є актуальною соціальною проблемою в Україні.

Загалом явище вікової дискримінації стосується негативного ставлення до будь-якої вікової групи. Як зазначає Е. Якімова, дане явище почало досліджуватися зарубіжними соціологами та психологами в 50-60 роках ХХ століття в контексті дискримінації та соціальної нерівності, а у 1969 році директором Національного інституту старіння

США, геронтологом Р. Батлером, було виокремлено вікову дискримінацію та запропоновано для її визначення поняття «ейджизм» [21, с. 58]. Р. Батлер пропонує розуміти його як комбінацію трьох взаємопов'язаних елементів: негативних стереотипів старості і старіння, дискримінаційних практик на адресу літніх людей в міжособистісній взаємодії людей, а також на рівні функціонування різних суспільних інститутів [22, с. 243]. Ейджизм як форму стереотипізації та дискримінації людей з причини їх старості, як і расизм і сексизм, розглядають І. Кресіна та А. Мікляєва [9, с. 18; 14, с. 267]. Подальші дослідження цього поняття зустрічається в роботах А. Тракслера, що розглядає його як будь-яку установку, поведінку або соціальний інститут, що підпорядковують людей за віковою ознакою, а також як процес приписування людині тих чи інших соціальних ролей на основі її віку. У дослідженнях А. Кадді, С. Фіск та Н. Смелзер позначаються цим терміном негативні стереотипи і упередження по відношенню до представників певної вікової групи, що приводять до дискримінації. Але Н. Смелзер фактично ще й розкриває причини цього явища та зазначає, що воно своїм корінням пов'язане з «ювеналізмом» – культом молодості, який став філософією ХХ століття. Подібної думки дотримується й І. Кон та підкреслює, що це життєва філософія, яка абсолютизує вік і створює нереалістичний жорстокий культ юності [8, с. 187; 18, с. 243]. Н. Кривоконь звертає увагу на дослідження західних психологів, що переважна орієнтація сучасного суспільства на молодих людей та демонстрація власної сили через вікові взаємини і є проявом «ейджизму». [10, с. 12]. Отже, дане поняття більшість вчених трактують як негативний стереотип, установку, упередження щодо старості та людей похилого віку, що супроводжується дискримінаційними діями в процесі міжособистісної взаємодії та на рівні соціальних інститутів. Звернемо увагу на те, що основою такого ставлення до людей похилого віку є саме, негативний стереотип, оскільки він є складовою установки. В загальному розумінні А. Рижанова розкриває стереотип, як стійкий зразок думок, сприйняття, поведінки і зазначає, що він складається із спрощених знань, почуттів та відповідної поведінки. Вона виокремлює соціальні, індивідуальні, позитивні, негативні, точні та неточні стереотипи [3, с. 398]. Явище ейджизму відноситься до негативного стереотипу, що поширює викривлені уявлення, негативні емоції, переконання молоді щодо людей похилого віку, які поступово переростають у дискримінаційні дії. Таким чином, в контексті нашого дослідження дотримуємося визначення Р. Батлера та розуміємо дане явище, як негативний стереотип сприйняття старості та людей похилого віку молоддю, що супроводжується проявом дискримінаційних дій у процесі міжособистісної взаємодії з цією віковою категорією та на рівні соціальних інститутів. Додамо до цього, що О. Березіна визначає, що ейджизм поділяють на інституційний (юридично фіксує дискримінацію) і внутрішній (який включає принизливі висловлення,

поведінку, що дискримінує, ігнорування, фізичне або психічне насильство та ін.) [1, с. 3].

Основними факторами, що провокують ейджизм серед молоді є: кризові соціокультурні явища, менталітет населення, зміна соціального статусу людей похилого віку та непривабливий образ цих людей у ЗМК. У сучасному інформаційному суспільстві мас-медіа є потужним інструментом впливу на свідомість молодого покоління. Зараз спостерігається тенденція орієнтації на молодих людей у фільмах, рекламних роликах, інших видах масової комунікації. Т. Коваль розглядає, що негативний стереотип сприйняття людей похилого віку передусім провокують ЗМІ, які формують у суспільстві так звані «загальноприйняті норми та образи» [7, с. 108]. Пропаганда ними «суспільства для молодих», «культу молодості» загострює проблему взаємодії поколінь та сприйняття старості. Вони лише підкреслюють негативні сторони старості та людей похилого віку, хоча в реальності в процесі міжособистісної взаємодії та співпраці виявляються позитивні особливості цієї соціальної групи. Повністю погоджуємося з думкою О. Березіної, яка зазначає, що «люди похилого віку є носіями мудрості, досвіду й джерелом життєвої філософії для молодого покоління. Завдяки спілкуванню з ними виконується величезна соціальна й культурна функція в суспільстві – здійснюється зв'язок і спадкоємність поколінь, передається накопичений досвід» [1, с. 7]. Люди похилого віку є основним джерелом передачі соціального досвіду, знань, умінь, культури, традицій необхідних для становлення молодого покоління. Тому для того, щоб наша країна розвивалася за європейськими стандартами потрібно вирішити проблему відношення сучасної молоді до людей похилого віку, застосовуючи корекційні технології з метою виправлення негативних стереотипів та відповідної поведінки.

Розглянемо значення слова «корекція» запозичене з французької мови (від фр. *correction* – поправка, коректив, виправний), яке у свою чергу походить від латинського слова *correctivus* – виправний, пов'язаний з *corrigere* – виправляю, виправляю, вношу корективи, тобто поліпшення, виправлення [2, с. 454]. Термін «корекція» досліджується багатьма науками та носить міждисциплінарний характер, зокрема він належить і до дефініцій соціальної педагогіки. Так наприклад, Н. Сейко визначає соціально-педагогічну корекцію як спосіб усунення прогалин у соціальних знаннях, уміннях, навичках, девіантної поведінки та при подоланні життєвих криз [16, с. 165]. Автори С. Архипова, Г. Майборода, О. Тютюнник виділяють даний термін, як систему соціально-педагогічних впливів, спрямованих на зміну особливостей поведінки та зазначають, що соціально-педагогічна корекція спрямована на розвиток і стимулювання потенційних можливостей особистості до корекції її поведінки [12, с. 145]. Підкреслюючи її спрямованість на самокорекцію, у нашому випадку молоді. Найбільш повно розкриває суть соціально-педагогічної корекції Н. Заверико як системи спеціальних педагогічних

впливів, спрямованих на виправлення недоліків у поведінці, розвитку та соціалізації [5, с. 61]. Таким чином, соціально-педагогічну корекцію ейджизму розглядаємо як доцільно організовану систему соціально-педагогічних умов, спрямованих на виправлення, змінення чи послаблення негативного стереотипу сприйняття старості та людей похилого віку з боку молодого покоління, необхідності переосмислення молоддю власних дій в процесі міжособистісної взаємодії та на рівні соціальних інститутів. Переваги соціально-педагогічної корекції у виправленні та попередженні негативного явища ейджизму серед молоді полягають у інтеграції корекційних зусиль не лише внутрішнього соціально-виховного середовища, але й зовнішнього. Крім того, соціально-педагогічна діяльність покликана активізувати самокорекційний потенціал молодого покоління через їх волонтерську діяльність; взаємовідносини з людьми похилого віку та переосмислення власних ціннісних орієнтацій.

Отже, молодь є масштабним джерелом розвитку суспільства. На неї покладено як великі можливості так і вимоги щодо засвоєння, поширення, примноження та передачі позитивного соціального досвіду попередніх поколінь, введення інновацій у процесі соціального розвитку людства. Молодь перебуває у процесі формування, становлення власного світогляду. Даний процес пов'язаний зі змінами у системі соціальних відносин, міжособистісної взаємодії, зміною системи цінностей, норм та правил поведінки, що у свою чергу породжує ряд проблем. Дискримінація молоддю людей похилого віку за віковою ознакою ґрунтується на неправильному стереотипному уявленні молоді, що люди похилого віку через різні об'єктивні чи суб'єктивні причини сприймаються ними як негатива соціальна ноша. Ейджизм з боку молоді проявляється у зневажливому ставленні до старості, людей похилого віку, а іноді навіть і в агресивній та протиправній поведінці та являється важливою соціальною проблемою. Подібне ставлення до людей похилого віку негативно впливає на соціальний розвиток молоді, а тому потребує саме соціально-педагогічного корекційного впливу з метою створення сприятливих умов для соціалізації та інтеграції молодого покоління в соціумі, зміцнення міжпоколінних зв'язків, що є основою консолідованості суспільства.

Подальшого дослідження потребують питання аналізу закордонного досвіду вирішення даної проблеми. Обґрунтування вітчизняних технологій соціально-педагогічної корекції ейджизму молоді, зокрема і студентської у освітньо-культурному середовищі ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Березіна О. О. Ейджизм у суспільстві: проблеми пізнього віку / О. О. Березіна // Актуальні проблеми психології. Том VIII : Психологічна теорія і технологія навчання / за ред. С. Д. Максименка, М. Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 5. – С. 3–10. **2. Бусел В. Т.**

Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. **3. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012 – 536 с. **4. Еджизм**, або вікова дискримінація по-українськи [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. facebook .com – Режим доступа: <https://www.facebook.com/media/set/?set=a.502527993097108.134771.304089532940956&type=3> (дата звернення 09.02.2018). **5. Заверико Н. В.** Соціально-педагогічна корекція: розвиток поняття в історичній перспективі / Н. В. Заверико // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – С. 60–64. **6. Каретна О. О.** Сучасні підходи до визначення поняття «молодь» [Електронний ресурс] / О. О. Каретна //: Сучасні підходи до визначення поняття «молодь» [сайт]. – Режим доступа: [http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/294/app-37_Karetna_O_O_\(287-291\).pdf?sequence=1](http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/294/app-37_Karetna_O_O_(287-291).pdf?sequence=1). – Сучасні підходи до визначення поняття «молодь» **7. Коваль Т. В.** Страх старості як чинник буття сучасної людини: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.04 / Т. В. Коваль. – Житомир, 2012. – 188 с. **8. Кон І. С.** Любов небесного цвета / І. С. Кон. – М. : ОЛМА-Пресс, 2001. – 384 с. **9. Кресіна І. О.** та ін. Запобігання дискримінації в Україні в контексті європейської інтеграції: Монографія – К. : Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2015. – 384 с. **10. Кривоконь Н. І.** Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку [Електронний ресурс] / Н. І. Кривоконь // Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку: [сайт]. – Режим доступа : <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/06/8-52.pdf> – Соціально-психологічні особливості розвитку соціальних послуг людям літнього віку. **11. Лисовский В. Т.** Личность студента / В. Т. Лисовский, А. В. Дмитриев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1974. – 183 с. **12. Методи і технології** соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / авт.-уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – Черкаси, 2009. – 450 с. **13. Микляева А. В.** Возрастная дискриминация как социально-психологический феномен. Монография. – СПб. : Речь, 2009. – 160 с. **14. Микляева А. В.** Методы исследования эйджизма: зарубежный опыт [Електронний ресурс] / А. В. Микляева // Методы исследования эйджизма: зарубежный опыт: [сайт]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/metody-issledovaniya-eydzhizma-zarubezhnyu-opyt_svobodnyy. – Методы исследования эйджизма: зарубежный опыт. **15. Плотников П. В.** Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / П. В. Плотников. – Х., 2005. – 481 с. **16. Сейко Н. А.** Соціальна педагогіка: Курс лекцій. – Ж. : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с. **17. Словарь** по социальной педагогике: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Авт. – сост. Л. В. Мардахаев. – М. :

Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с. **18. Смельзер Н.** Социология. – М. : Феникс, 1998. – 362 с. **19. Соціальна педагогіка:** Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с. **20. Що таке юнацький максималізм** [Електронний ресурс] : [Інтернет-портал]. <http://verano.rv.ua> – Режим доступу: <http://verano.rv.ua/psixologiya/shho-take-yunackij-maksimalizm/> (дата звернення 11.02.2018). **21. Якімова Е. .В.** Геронтология в динамическом обществе / Е. В. Якімова, Л. Торсон // Социальная геронтология: Современные исследования. – М. : ИНИОН РАН, 1994. – С. 58–68. **22. Butler R. N.** Age-ism: Another form of bigotry // The Gerontologist. – 1969. – Vol. 9. – pp. 243–246.

Печериця Н. М. Корекція ейджизму молоді як соціально-педагогічна проблема

У статті проаналізовано наукові праці у яких досліджено проблеми молоді та ейджизму. Обґрунтовано актуалізацію молоді у сучасному суспільстві як специфічної соціальної групи, особливості молоді в процесі соціалізації. Виокремлено соціальні стереотипи, які призводять до девіації в процесі соціалізації молоді. Розкрито сутність ейджизму в цілому та види його прояву молоддю стосовно людей похилого віку. Визначено роль конструктивної міжособистісної взаємодії молоді та людей похилого віку для соціального розвитку представників обох соціальних груп. Обґрунтовано суть корекції та специфіку застосування соціально-педагогічної корекції з метою виправлення чи зменшення негативного стереотипного уявлення щодо старості та людей похилого віку серед молоді.

Ключові слова: молодь, ейджизм, соціальні стереотипи, корекція, соціально-педагогічна корекція.

Печериця Н. М. Коррекция ейджизма молодежи как социально-педагогическая проблема

В статье проанализированы научные труды в которых исследованы проблемы молодежи и ейджизма. Обоснована актуализация молодежи в современном обществе как специфической социальной группы, особенности молодежи в процессе социализации. Выделены социальные стереотипы, которые приводят к девиации в процессе социализации молодежи. Раскрыта сущность ейджизма в целом и виды его проявления молодежью относительно людей преклонного возраста. Определена роль конструктивного межличностного взаимодействия молодежи и людей преклонного возраста для социального развития представителей обеих социальных групп. Обоснована суть коррекции и специфика применения социально-педагогической коррекции с целью исправления или уменьшения негативного стереотипного представления относительно старости и людей преклонного возраста среди молодежи.

Ключевые слова: молодежь, ейджизм, социальные стереотипы, коррекция, социально-педагогическая коррекция.

Pecheritsa N. Correction of Youth's Ageism as a Social and Pedagogical Problem

The article analyzes the scientific works, devoted to the problems of youth and ageism. It has been grounded the youth actualization in modern society as a specific social group, features of youth in the socialization process. It has been defined the social stereotypes leading to deviation in the process of young people socialization. It has been researched the ageism subject matter as a whole and the types of its manifestation by the young people concerning the aged. It has been detected the role of the constructive interpersonal interaction between young people and the aged for the social development of the representatives of both social groups. It has been grounded the correction subject matter and socio-pedagogical correction application specificity with the purpose of improvement or reduction of the negative stereotype representation concerning anility and the aged among the youth.

Key words: youth, ageism, social stereotypes, correction, socio-pedagogical correction.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 364.142:374.1

А. О. Попова, М. В. Щеголь

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПРОСВІТНИЦЬКО-ПРОФІЛАКТИЧНИХ НАСТІЛЬНИХ ІГОР ФАХІВЦЯМИ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В МІСЦЕВИХ ГРОМАДАХ

На сучасному етапі розвитку соціальна сфера потребує новітніх та інноваційних технологій просвітницько-профілактичної роботи з цільовою аудиторією. Даний вид роботи спрямований на інформування та попередження соціальної проблеми чи подолання окремих її чинників. Таку роботу здійснюють навчальні заклади, медичні установи, соціальні служби, а також державні та недержавні громадські організації.

Фахівці із соціальної роботи використовують широкий спектр форм і методів просвітницько-профілактичної роботи. Але деякі з них малоефективні та в деякій мірі є пасивними формами роботи. В той же час спеціалістами використовуються інтерактивні методи просвітницько-профілактичної роботи, які мають на меті не лише попередження

негативних явищ, а й покращення якості життя та розвиток необхідних навичок.

За останні роки набув широкої популярності такий інтерактивний метод просвітницько-профілактичної роботи, як настільні ігри. Соціальна педагогіка розглядає гру як інтерактивний метод педагогічної взаємодії, досліджує можливості особливості соціалізуючої ролі гри.

У працях видатних педагогів, психологів та науковців різних періодів, зокрема Л. Виготського, Д. Ельконіна, Я. Коменського, А. Макаренка, М. Монтесорі, В. Сухомлинського, К. Ушинського, З. Фрейда та інших висвітлено питання дослідження та розробки теорії гри, а також специфіка педагогічного керівництва іграми дітей.

Вивченню обґрунтування та практичного застосування ігор, які доцільно було б використовувати в соціально-педагогічній практиці, присвятили свої праці такі науковці: О. Безпалько, Р. Вайнола, О. Закусило, Н. Зимівець, Т. Журавель, Т. Лях, Т. Цюман та інші.

Метою даної статті є аналіз специфіки використання настільних ігор, як інтерактивного методу просвітницько-профілактичної роботи та висвітлення досвіду розробки та впровадження настільних ігор.

Сьогодні є досить актуальним питання щодо використання розвивальних та просвітницько-профілактичних ігор в соціально-педагогічній діяльності, як інструменту попередження та профілактики негативних явищ, просвітництво щодо наслідків ризикованої поведінки, також формування умінь та навичок дотримання здорового способу життя, підвищення рівня правової обізнаності.

Дуже ґрунтовним є дослідження, яке започаткував С. Рубінштейн, а пізніше розвивав – О. Леонтєв. Вони одними із перших зробили спробу створити вітчизняну теорію гри. С. Рубінштейн стверджував, що саме у грі формується і виявляється потреба дитини впливати на світ. А Леонтєву належить думка, що гра не є продуктивною діяльністю, її мотив криється не в результаті, а у змісті самої гри. І тому своєрідність ігрової діяльності проявляється в єдності з практичною діяльністю та носить активний, дієвий характер [2].

У своїх дослідженнях німецький психолог К. Фопель обґрунтовує значущість інтерактивної гри, а саме: «Поняття «гра» важливе, тому що інтерактивні ігри пробуджують у їх учасників допитливість, зацікавленість, готовність до ризику, вони створюють ситуацію випробування й дарують радість відкриттів, що властиво усім іграм. Поняття «інтерація» включає внутрішньо-особистісну (різні частини моєї особистості вступають у контакт один з одним) і міжособистісну (я вступаю в контакт із іншими людьми) комунікацію» [9].

Ігрова діяльність у просвітницько-профілактичній роботі взагалі, зокрема і в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, має свою специфіку, перш за все, профілактична та корекційна спрямованість гри.

Одним із основних завдань інтерактивних ігор є саме створення умов для знаходження її учасниками нового значущого досвіду соціальної

поведінки, що допоможе їм розібратися в різних життєвих ситуаціях, з розумінням та аналізом яких до цього були певні труднощі. У цьому випадку, взаємодія виступає каталізатором і доповнює систему знань, що були раніше в учасників, і уявлень стосовно певних життєвих ситуацій [1].

Гра є звичною та улюбленою формою діяльності людини будь-якого віку, тому і відрізняється від інших педагогічних технологій. Вона є ефективним засобом активізації, за рахунок змістовності самої гри та високого рівню емоційної напруги, що дає можливість залучати учасників до ігрової діяльності.

Використання настільних ігор в просвітницько-профілактичній діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді підвищує результативність такої роботи, заохочують учасників до засвоєння нових знань та відпрацювання навичок.

Першими в Україні за підтримки ЮНІСЕФ розробили настільні просвітницько-профілактичні настільні ігри – спеціалісти Всеукраїнського громадського центру «Волонтер». Фахівці центру виокремлюють ряд особливостей використання настільних ігор, а саме:

- Настільна гра призначена для невеликої групи осіб (до 5-8 осіб);
- Гра проводиться в спокійній атмосфері;
- Має бути зручне облаштування місця, де буде проводитися настільна гра;
- Обов'язково має бути ведучий гри;
- Потрібно дотримуватися чітких інструкцій щодо використання просвітницько-профілактичних настільних ігор;
- Ведучий несе відповідальність за процес гри та інформацію, яку учасники отримують під час гри.

На сьогодні в Україні реалізуються та використовуються фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді такі просвітницько-профілактичні настільні ігри, як: «СТОП насильству», «ФОТО-фішка», «Країна Здоровляндія», «Рожеві окуляри», «Володар Кілець», «Світ громад», «Країна гідності», які спрямовані на протидію негативним явищам в освітньому середовищі [5].

Важливим, на наш погляд, є те що як і будь-який метод, просвітницько-профілактичні настільні ігри мають свої переваги та недоліки у використанні. До основних переваг можна віднести:

- Активність кожного учасника;
- Програвання різних моделей поведінки та приміряти на себе різні соціальні ролі;
- Обов'язковість рефлексії;
- Завдяки емоційній напрузі – ефективне засвоєння інформації;
- Набуття соціального досвіду;
- Стимулювання до активної суспільно корисної діяльності учасників.

Серед основних недоліків науковці виділяють:

- Великі затрати часу;
- Складність у підготовці та проведенні настільної гри;
- Ведучому необхідний високий рівень професійної підготовки;
- Учасники повинні бути одного віку;
- Обмеженість у кількості учасників;
- Можливі виникнення конфліктних ситуацій [2].

Отже, при підготовці та проведенні просвітницько-профілактичних настільних ігор фахівцям необхідно враховувати всі особливості групи, в якій вона буде проводитися, та мають бути враховані всі можливі ризики при проведенні гри в конкретній групі учасників.

Таким чином, інтерактивну гру в соціально-педагогічній діяльності можна визначити як активний метод навчання, заснований на досвіді, отриманому у результаті спеціально організованої взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної поведінки.

Досвід розробки та впровадження просвітницько-профілактичних настільних ігор свідчить про те, що перед фахівцем із соціальної роботи, який планує застосовувати ігри в своїй професійній діяльності, стоїть завдання не лише оволодіти методикою їх проведення, хоча це й не є мало важливим, але й мати високий рівень знань щодо проблеми, на подолання якої спрямована гра.

Таким чином, можемо зробити висновок, що використання настільних просвітницько-профілактичних ігор може якісно підвищити рівень надання соціальних послуг фахівцями соціальної роботи, тому варто звернути увагу на розробку та впровадження даного виду діяльності в мережу центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в Україні. Проте, варто зауважити, що даний метод не є вичерпним та не заміщує інші види просвітницької та профілактичної роботи з дітьми та молоддю в місцевих громадах.

Список використаної літератури:

- 1. Активні методи просвітницької діяльності у профілактиці ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки :** посіб. для спец. приймальників-розподільників, притулків для неповнолітніх та виховних колоній / [О. В. Безпалько, Н. В. Зимівець, І. В. Захарченко та ін.] ; за заг. ред.: Р. Х. Вайноли, Т. Л. Лях. – К. : ТОВ «ДКБ «РОТЕКС», 2007. – 190 с.
- 2. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти :** навч.-метод. посіб. / Автор-упорядник Т. В. Войцях. – Черкаси: Черкаський ОПОП, 2014. – 92 с.
- 3. «Країна Здоровляндія, або Велика подорож»:** пізнавальна гра для дітей : [метод. реком. та інструкція до гри] / Журавель Т. В., Лях Т. Л., Нікітіна О. М. – К. : Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», 2011. – 10 с.
- 4. Лях Т. Л.** Використання інтерактивних методів у програмах з формування здорового способу життя / Т. Л. Лях, Т. В. Журавель // Основи громадського здоров'я: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / [Т. П. Авельцева, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та

ед.] ; за заг. ред. О. В. Безпалько. – Ужгород : ВАТ «Патент», 2008. – С. 152–216. **5. Лях Т. Л.** Використання просвітницько-профілактичних настільних ігор у програмах із формування здорового способу життя [Електронний ресурс] / Т. Л. Лях – Режим доступу до ресурсу: http://www.volunteer.kiev.ua/pages/59-potencal_nastlnih_profllaktichnih_gor. **6. Настільна** просвітницько-профілактична настільна гра «Володар кілець» : [метод. реком. та інструкція до гри] / Журавель Т. В., Лях Т. Л., Нікітіна О. М. – К. : Всеукраїнський громадський центр «Волонтер», 2011. – 15 с. **7. Настільна** просвітницько-профілактична настільна гра «Рожеві окуляри» : [метод. реком. та інструкція до гри] / Журавель Т. В., Лях Т. Л., Нікітіна О. М. – К. : Український фонд «Благополуччя дітей», 2011. – 14 с. **8. Настільна** просвітницько-профілактична настільна гра «СТОП насильству» : [метод. реком. та інструкція до гри] / Журавель Т. В., Лях Т. Л., Нікітіна О. М., Сергеева К. В. – К. : Видавничо-поліграфічна компанія «ОБНОВА», 2011. – 20 с. **9. Організація** вільного часу школярів : навч. посіб. / Харченко С. Я., Белецька І. В., Гаміна Т. С. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 230 с.

Попова А. О., Щеголь М. В. Досвід використання просвітницько-профілактичних настільних ігор фахівцями із соціальної роботи в місцевих громадах

В статті розкрито сутність та проаналізовано специфіку використання настільних ігор в просвітницько-профілактичній роботі фахівців соціальної сфери. Представлено особливості зародження та розвитку вітчизняних просвітницько-профілактичних настільних ігор. У статті схарактеризовано вітчизняну теорію гри С. Рубінштейна і О. Леонтьєва, а також дослідження інтерактивної гри та інтеракції К. Фопеля. Представлено просвітницько-профілактичні настільні ігри, які були розроблені спеціалістами Всеукраїнського громадського центру «Волонтер» за підтримки ЮНІСЕФ та активно використовуються фахівцями центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді для роботи з цільовою групою. Охарактеризовано ряд особливостей настільних ігор, також визначено переваги та недоліки у використанні інтерактивних ігор в роботі фахівця із соціальної роботи. Представлено сутнісні характеристики настільних ігор, які потрібно враховувати фахівцям під час надання соціальних послуг на рівні місцевих громад.

Ключові слова: просвітницько-профілактична настільна гра, фахівець із соціальної роботи, центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, місцеві громади.

Попова А. А., Щеголь М. В. Опыт использования просветительско-профилактических настольных игр специалистами по социальной работе в местных общинах

В статье раскрыты сущность и проанализирована специфика использования настольных игр в просветительско-профилактической

работе специалистов социальной сферы. Представлены особенности зарождения и развития отечественных просветительно-профилактических настольных игр. В статье дана характеристика отечественную теорию игры С. Рубинштейна и А. Леонтьева, а также исследование интерактивной игры и интеракции К. Фопеля. Представлено просветительно-профилактические настольные игры, которые были разработаны специалистами Всеукраинского общественного центра «Волонтер» при поддержке ЮНИСЕФ и активно используются специалистами центров социальных служб для семьи, детей и молодежи для работы с целевой группой. Охарактеризованы ряд особенностей настольных игр, также определены преимущества и недостатки в использовании интерактивных игр в работе специалиста по социальной работе. Представлены сущностные характеристики настольных игр, которые нужно учитывать специалистам во время работы специалиста в местных общинах.

Ключевые слова: просветительно-профилактическая настольная игра, специалист по социальной работе, центр социальных служб для семьи, детей и молодежи, местные общины.

Popova A., Shchepoch M. Experience with Educational and Prevention Table Games for Social Work in Local Communities

The article reveals the essence and analyze the specificity of the use of table games in the educational and preventive work of specialists in the social sphere. Article presents features of the origin and development of domestic educational and preventive table games. The article describes the domestic game theory of S. Rubinstein and A. Leontyev, as well as the study of interactive game and interaction of K. Fopel. Educational and preventive table games presented which developed by the specialists of the All-Ukrainian Volunteer Social Center with the support of UNICEF and actively used by specialists of social services centers for families, children and youth to work with the target group. A number of features of table games characterized and presented, as well as advantages and disadvantages in using interactive games in the work of a specialist in social work. Essential characteristics of table games that need to consider by specialists during the work of a specialist in local communities.

Key words: educational and preventive board game, specialist in social work, social services center for families, children and youth, local communities.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.17

Г. Ю. Приймак

**ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ:
ІСТОРИКО-ЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

У контексті сучасних трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні, здоров'я нації є головним критерієм ефективності функціонування всіх сфер суспільства. Водночас, несприятливі екологічні, соціально-економічні умови життя зумовлюють загальну тенденцію до погіршення стану здоров'я молоді. До того ж з розвитком комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій зменшується обсяг рухової активності, втрачаються орієнтири на здоровий спосіб життя, спостерігається байдужість сучасної молоді до власного здоров'я та фізичної культури, що перешкоджає її повноцінному й гармонійному фізичному розвитку та негативно впливає на здоров'я. Відтак, актуальність й необхідність посилення соціально-виховного впливу на формування здорового способу життя сучасної молоді зумовлює доцільність наукового пошуку шляхів розв'язання цієї проблеми. Варто відзначити, що нові підходи до здоров'я були ґрунтовно визначені академіком Н. Амосовим. Вислів відомого лікаря-науковця: «Щоб стати здоровим, потрібні власні зусилля, постійні й значні. Замінити їх нічим не можна» [1] вже став афоризмом й керівництвом у здоровому житті багатьох сучасних людей. Проте проблема здорового способу життя має багатовікову історію. Уважаємо доцільним розглянути ключові віхи її генези.

Отже проблема здорового способу життя починає порушуватися ще із доби античності у працях Сократа, Платона, Арістотеля, Демокрита, Піфагора. Відомими у контексті окресленої проблеми є трактати грецького лікаря золотої доби Афін Гіппократа із Косу. У межах епохи середньовіччя варто звернути увагу на праці Авіценни. Суттєвими є праці французького філософа XVI ст. М. Монтеня щодо розгляду здоров'я як найвищої цінності. Проблему виховання здорової, всебічно розвиненої особистості порушували такі відомі педагоги минулого, як: Я. Коменський, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Суттєве місце у генезі підходів до феномену здорового способу життя посідають праці щодо проблеми виховного ідеалу Г. Сковороди, Г. Ващенко. Сучасний науковий дискурс представляють праці широкого кола науковців щодо концептуальних засад формування здорового способу життя (Г. Апанасенко, В. Бобрицька, С. Бондаревський, Д. Давиденко, Л. Дробот, О. Дубограй, С. Кириленко, С. Кондратюк, К. Купер, С. Лапаєнко, В. Оржеховська). Соціальні, психолого-педагогічні, медичні, аспекти здоров'я та шляхи його відновлення і збереження

грунтовно представлено в студіях М. Амосова, І. Брехмана, В. Казначєєва, Л. Сущенко та ін.

Метою статті є здійснення ретроспективного аналізу наукових підходів до проблеми здорового способу життя.

Аналіз доробку античних філософів доби античності, а саме, Сократа, Платона, Арістотеля, Демокрита, Піфагора, дає підстави виокремити їх важливу ідею щодо гармонійного поєднання фізичного і духовного компонентів виховання. У цьому сенсі найбільш відомою є концепція здоров'я Арістотеля (384 – 322 до н. е.), що викладена відомим філософом і лікарем у його етичних творах: «Нікомахова етика», «Евдемова етика», «Велика етика». Отже, суголосно думці Арістотеля, здоров'я – це безболісність, відсутність страждань, однак цього можна добитися лише в результаті добродійного життя, бо саме таке життя стає щасливим. Чесноти дозволяють контролювати пристрасті, неприборкана сила яких здатна заподіяти людині зло. Відтак, шлях до здоров'я (за Арістотелем) забезпечує етика чеснот [2].

Кардинально іншим є підхід до здоров'я грецького лікаря золотої доби Афін Гіппократа із Косу (460 – 370 до н.е.). Гіппократівське трактування здоров'я пов'язане з відокремленням медицини від філософії, доцільність якого була обґрунтована в його трактатах «Про стародавню медицину» і «Про природу людини». Проте, віддаючи пріоритет медицині, Гіппократ залишив численні вислови, в яких, робить наголоси на пріоритеті здорового способу життя, а саме: «Будь-який надлишок осоружний природі»; «Всі хвороби приходять до людини з їжею» [3].

Суттєвим для нас є умовивід В. Бобрицької, що у добу античності починається процес відокремлення людини від природи, тобто усвідомлення себе не тільки біологічною, але й соціальною істотою, відбувається зміна у ставленні людини до себе, свого здоров'я і тіла [4, с. 80].

З плином часу змінювались підходи до тлумачення здоров'я та здорового засобу життя у форматі тих чи тих суспільних або освітніх пріоритетів.

Так, французький філософ XVI ст. М. Монтень, визначаючи шляхи, за якими досягається гармонія в житті людини, всебічний розвиток особистості, вважав, що здоров'я як найвища цінність, залежить у більшій мірі від самої людини, її психологічної готовності бути здоровою [5].

Відомий засновник педагогіки як науки Я. Коменський у своїй роботі «Материнська школа» наголошував на необхідності формування міцного здоров'я дітей як важливої умови реалізації навчальних цілей. Видатний педагог наполягав на упорядкуванні способу життя дітей, на необхідності щоденних вправ й рухів на свіжому повітрі [6].

Важливою віхою у процесі становлення феномену здорового способу життя був навчально-виховний досвід козацької доби (XV – XVIII ст.). Відомі такі його суттєві у контексті сьогодення риси: єдність освітнього та виховного процесу, що забезпечувала взаємозв'язок

духовного, фізичного, естетичного розвитку особистості; пріоритет родинного, шкільного та соціального виховання; формування громадської активності та національної свідомості молоді; шанування батька й матері; сприяння розвитку школи як запоруки освіченості та мудрості [7, с. 6].

Суттєве місце у генезі підходів до феномену здорового способу життя посідає виховний ідеал Г. Сковороди (1722 – 1794), що був орієнтований на виховання вільної, добродісної, щасливої людини, здорової тілом і душею, у засіб розвитку єдності розуму та волі, ідей і думок, рук і серця та виховна система української молоді Г. Ващенко (1878 – 1967), спрямована на розв'язання чотирьох завдань: перше – це формування національного світогляду як узагальненої системи поглядів на світ і своє місце в ньому, розуміння смислу життя як служби Богові й Батьківщині; друге – релігійне виховання; третє – естетичне виховання; четверте – фізичне виховання, яке не можливо розглядати без зв'язку з вихованням інтелектуальним і моральним [8, с. 85].

Проте, активізація наукових розвідок проблеми здорового способу життя починається саме у другій половині ХХ століття (І. Брехман, С. Бріль, Л. Жданов, А. Ликова, В. Крижанівська, С. Олійник, С. Павленко, В. Філіппович).

Далі репрезентуємо результати аналізу проблеми формування здорового способу життя у ХХ – ХХІ столітті, базуючись на підходах Т. Єрмакової [9] щодо етапів розвитку зазначеного феномену, а саме: 1) (50-ті – 60-ті рр. ХХ ст.) – науково-популярний, становлення питань формування здорового способу життя школярів і студентів як педагогічної проблеми; 2) (70-ті – 80-ті рр. ХХ ст.) – інтенсивного розвитку теоретичних засад формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді; 3) (90-ті рр. ХХ – ХІ ст.) – системний розвиток проблеми формування здорового способу життя, що базується на гуманістичних засадах.

У межах першого, а саме, *науково-популярного* етапу, варто звернутися до педагогічного доробку відомого вітчизняного педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Уся педагогічна концепція В. Сухомлинського була орієнтована на збереження і зміцнення здоров'я дітей. З метою кращого розуміння цієї проблеми та визначення засобів її розв'язання він наполягав, що кожен учитель має знати психологічні й фізіологічні особливості розвитку дитини. Ця умова, на думку В. Сухомлинського, була ґрунтовною щодо формування гармонійно розвиненої особистості: «Успішне виховання немислиме без постійної турботи про зміцнення здоров'я дитини. Хвора дитина (іноді тільки через нездужання) не піддається вихованню» [10, с. 43].

Відомими й значущими у межах цього етапу були праці видатних гуманістичних психологів, психотерапевтів та психосоматиків (А. Антоновський, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.), які досліджували проблему пошуку підходів до здорових сил душі, їх

зміцнення й на цьому шляху усунення душевних та тілесних хвороб. Так, американський психолог-гуманіст А. Маслоу (1908–1970) увів до наукового обігу поняття «психологічне здоров'я», яке трактував як спрямованість до самоактуалізації, як розуміння людиною самої себе та прагнення до гуманістичних цінностей [11, с. 45].

Суттєвим пріоритетом у цей період було пропагування гігієнічного виховання школярів й дослідження цієї проблеми (М. Антропова, С. Бріль, А. Ликова, В. Крижанівська).

Таким чином, разом із певними позитивами даного етапу, є доцільним відзначити недостатню увагу науковців досліджуваного періоду до розкриття сутності, змісту здорового способу життя старшокласників, розробки інноваційних форм і методів його формування, недостатній зв'язок в роботі педагогів й медичних працівників.

Другий етап розвитку проблеми формування здорового способу життя (70–80-ті рр. ХХ століття), який визначено Т. Єрмаковою як *етап інтенсивного розвитку теоретичних засад формування здорового способу життя учнівської молоді* [9] був пов'язаний із залученням країни до світової оздоровчої діяльності, що була організована Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), яка була започаткована на початку 70-х років у Канаді.

Суголосно цим світовим міжнародним викликом, в Україні з'являється цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації». Наголосимо, що у межах цього етапу почала розвиватися медична інфраструктура в освітніх установах. Отже, головну роль у формуванні здорового способу життя переважно відігравала медична активність (О. Марзеєв Г. Сердюковська). Працівники ж освіти розглядали формування здорового способу життя молоді крізь призму профілактики захворювань, шкідливих звичок, формування гігієнічних навичок. У даний період саме гігієнічне виховання стало основою у формуванні здорового способу життя, провідним завданням якого було формування у школярів і студентів усвідомленого ставлення до виконання гігієнічних правил, розуміння користі гігієни для здоров'я, організація навчально-виховного процесу з огляду санітарно-гігієнічних норм та правил (В. Зільман, С. Зільман, С. Шевченко).

Важливою подією етапу 70–80 рр. стала поява валеології як нової наукової галузі. До наукового обігу поняття «валеологія» уперше було введено І. Брехманом у його праці «Людина і біологічні активні речовини» (1980 р.), що була видана в Москві та Лондоні. У цій роботі науковець обґрунтовує інтегративний характер валеології, яка об'єднує в собі провідні ідеї та положення з різноманітних галузей наукового знання, а саме: медицини, екології, психології, фізичної культури й базується на кардинально нових підходах до розуміння феномену здоров'я людини, його законів і механізмів зберігання, укріплення та удосконалення [12, с. 69].

Суттєвою детермінантою етапу 70 – 80 рр. у дослідженні феномену здорового способу життя молоді була зміна концептуальних теоретико-методологічних засад, пов'язаних з реалізацією у педагогічній теорії і практиці особистісно зорієнтованого (Н. Алексєєв, Ш. Амонашвілі, Д. Белухін, О. Газман, В. Давидов, В. Сєриков, І. Якиманська); діяльнісного (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв) та суб'єктного (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн) наукових підходів.

Таким чином, аналіз доробку 2-го етапу дослідження проблеми здорового способу життя молоді дає підстави стверджувати, що він не був однозначно позитивним чи негативним. З одного боку, гуманістична спрямованість освіти, що стала її стратегічним орієнтиром, сприяла гармонійному розвитку особистості, зокрема, її потягу до здорового способу життя. З іншого боку, шкільництво знаходилося в незадовільному стані. Проте, ця обставина зумовила виділення саме в педагогіці вищої школи (друга половина 80-х рр.) нового для неї напрямку – валеологія, пов'язаного з підготовкою майбутніх учителів до формування здорового способу життя школярів.

Отже, маємо констатувати, що у цей період ще не склалась комплексна система формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді. До того ж проблема здорового способу життя все ж таки залишалась переважно сферою системи охорони здоров'я. При цьому досліджувались такі її аспекти: медико-евристичні моделі здорового способу життя (Н. Борисенко, Т. Бордюк, Ю. Саєнко); гігієнічні питання здорового способу життя (В. Петров, В. Георгієв, Є. Жук); раціоналізація харчування як важливого складника здорового способу життя (В. Уркевич, Г. Абдушелішвілі); здоровий спосіб життя у контексті профілактики шкідливих звичок (О. Шепелін, А. Харкевич).

Третій етап (за Т. Єрмаковою) – *системний* – 90-ті рр. ХХ століття. Проте ми вважаємо доцільним поширити його до сучасності й визначити його межі – 90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.

Варто відмітити, що цей етап збігався з докорінними змінами в усіх сферах суспільства, пов'язаними з одержанням Україною незалежності, а також з приєднання України до Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей. Відзначимо, що ратифікація Верховною Радою України Конвенції про права людини відбулося 21 лютого 1991 р. Отже, рух нашої держави у напрямі незалежності, а також міжнародні обов'язки щодо створення сприятливих умов розвитку дітей активізував процес реформування школи. При цьому пріоритети змін у всіх ланках української освіти були пов'язані зі здоров'ям людини, формуванням її здорового способу життя.

Грунтовні напрями у дослідженні здорового способу життя у третій період подано у таблиці 1.

**Наукові дослідження феномену здорового способу життя
(XXI століття)**

Напрямок дослідження	Представники
Аксіологічні аспекти здорового способу життя (ціннісні установки, ціннісні орієнтації).	Ю. Валентик, В. Копа, В. Кузьменко, С. Лапаєнко,
Дослідження проблеми здорового способу життя у межах культурологічного підходу як складника культури здоров'я.	Г. Кривошеєва, Ю. Мельник, А. Халацан
Розробка проблеми здорового способу життя у межах компетентнісного наукового підходу у контексті здоров'язбережувальної компетентності.	Д. Воронін, В. Бобрицька, О. Митчик, О. Сапожник, Ю. Танасійчук
Висвітлення здорового способу життя у межах валеонасиченого здоров'язбережувального простору ЗВО	С. Омельченко
Трактування здорового способу життя у контексті педагогіки здорового способу життя.	В. Оржеховська
Філософське тлумачення феномену здорового способу життя у контексті модусу здоров'я як характеристики життєспроможності людини	В. Копа
Різні аспекти формування здорового способу життя засобами фізичної культури.	В. Білик, А. Зотов, І. Карпова, Л. Сушенко
Обґрунтування й розробка гуманістично центрованої моделі формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення дисциплін природничого циклу.	В. Бобрицька

Таким чином, синтез методів історико-логічного і історико-порівняльного аналізу дозволив дослідити генезу підходів до культивування здорового способу життя в різні соціально-історичні формації й з'ясувати певні тенденції у становленні окресленої проблеми, які пройшли певний еволюційний шлях й змінювались у такій логіці трактування здорового способу життя: 1) як суто біологічного поняття; 2) як балансу духовних і фізичних сил; 3) як етики чеснот; 4) як проблеми самої людини; 5) як відсутності хвороб; 6) як веселого настрою; 7) як системи гігієнічних правил; 8) як профілактики шкідливих звичок; 9) як культури здоров'я; 10) як здоров'язбережувальної компетентності; 11) як фізичної, соціальної, духовної і психологічної гармонії людини, доброзичливих стосунків з іншими людьми, з природою й самим собою. Тобто зміни відбувались у напрямі «олюднення» проблеми, її гуманізації у процесі відторгнення клініко-профілактичної парадигми формування здорового способу життя й реалізації ідей особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

Список використаної літератури

- 1. Амосов Н. М.** Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья [Текст] / Н. М. Амосов – М. : АСТ; Донецк : Сталкер, 2002.– 590 с.
- 2.Бернард Лаун.** Дети Гиппократы XXI века. Дела сердечные [Текст] / Л. Бернард / пер. с англ. М. Вавиловой / Л. Бернард. – М. : Эксмо, 2010. – 288 с.
- 3. Гиппократ.** Избранные книги [Текст]. – М. –Л. : Госиздат, 1936.

– 436 с. **4. Бобрицька В. І.** Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: Монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава: ТОВ «Поліграфічний центр «Скатейк», 2006. – 432 с. **5. Монтень М.** Духовна культура особистості: навч. пос. / [Д. В. Чернілевський, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк та ін.]. **6. Коменский Я.-А.** Материнская школа // Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : В 2 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 201–241. **7. Доценко О. Г.** Формування в майбутніх учителів пізнавального інтересу до освітньо-виховного досвіду козацької доби : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Харків, 2008. 18 с. **8. Ващенко Г.** Виховний ідеал / Григорій Григорович Ващенко. – Т. 1. – 3-є вид. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 192 с. **9. Єрмакова Т.** Етапи розвитку ідей формування здорового життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ століття) / Т. Єрмакова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорт. – 2010. – №4. – С. 29–36. **10. Сухомлинський В. О.** Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 1. – С. 11–134. **11. Гуманистическая и трансперсональная психология : [хрестоматия] / [сост. К. В. Сельченко].** – М. : А.С.Т., 2000. – 256 с. **12. Брехман И.И.** Введение в валеологию – науку о здоровье / И.И. Брехман. – Л. : Наука, 1987. – С. 69.

Приймак Г. Ю. Дослідження феномену здорового способу життя: історико-логічний аспект

У поданій статті репрезентовано результати історико-логічного аналізу наукових підходів до трактування проблеми здорового способу життя. Висвітлено розуміння здорового способу життя у добу античності у межах праць і трактатів Аристотіля, Гіпократів. Зосереджено увагу на позиції Монтеня. Розкрито тлумачення здорового способу життя фундатора педагогіки як науки Я.-А. Коменського. Проаналізовано феномен здоров'я у контексті виховного ідеалу Г. Сковороди, Г. Ващенко. Репрезентовано результати аналізу проблеми формування здорового способу життя у ХХ – ХХІ столітті. Як ґрунтовні у цій аналітичній роботі представлено етапи розвитку зазначеного феномену (за Т. Єрмаковою), а саме: (50-ті – 60-ті рр. ХХ ст.) – науково-популярний; (70-ті – 80-ті рр. ХХ ст.) – інтенсивного розвитку теоретичних засад формування здорового способу життя; (90-ті рр. ХХ – ХІ ст.) – системний розвиток проблеми.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологія, гармонія людини.

Приймак А. Ю. Исследование феномена здорового образа жизни: историко-логический аспект

В данной статье представлены результаты историко-логического анализа научных подходов к трактовке проблемы здорового образа

жизни. Освещены понимание здорового образа жизни в эпоху античности в рамках работ и трактатов Аристотеля, Гиппократов. Сосредоточено внимание на позиции Монтеня. Раскрыто толкование здорового образа жизни основателя педагогики как науки Я. Коменского. Проанализированы феномен здоровья в контексте воспитательного идеала Г. Сковороды, Г. Ващенко. Представлены результаты анализа проблемы формирования здорового образа жизни в XX – XXI веке. Как базовые в этой аналитической работе представлены этапы развития указанного феномена (по Т. Ермаковой), а именно: 50-е – 60-е гг. XX в. – научно-популярный; 70-е – 80-е гг. XX в. – интенсивного развития теоретических основ формирования здорового образа жизни; 90-е гг. XX-XI в. – системное развитие проблемы.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, валеология, гармония человека.

Priymak A. The Study of the Phenomenon of a Healthy Lifestyle: a Historical and Logical Aspect

In the article the results of historical and logical analysis of scientific approaches to the interpretation of a healthy lifestyle problem are presented. The understanding of a healthy lifestyle in the antiquity epoch in the context of works and treatises of Aristotle and Hippocrates are revealed. The particular attention is focused on M. Montaigne's attitude. The definition of a healthy lifestyle of the founder of pedagogy as a science J.A. Comenius is cleared up. The phenomenon of health in the context of educational ideal of H. Skovoroda, H. Vashchenko is analyzed. The results of the problem analysis of healthy lifestyle formation in the XX – XXI centuries are presented. The stages of the development of above-mentioned phenomenon (according to T. Ermakova) are presented as the main in this analytical work, namely: 50's – 60's years of the XX century – popular science; 70's – 80's years of XX century – intensive development of theoretical foundations of a healthy lifestyle formation; 90's years of XX – XXI century – system development of a problem. It has been proved that the approaches to the healthy lifestyle definition changed in the logic of «humanizing» the problem, specifically: purely biological concept; balance of spiritual and physical strength; ethics of virtues; the problem of the person himself; the absence of diseases; cheerful mood; system of hygienic rules; prevention of harmful habits; health culture; health saving competence; physical, social, spiritual and psychological harmony of a person, friendly relations with other people, with nature and oneself.

Key words: health, healthy lifestyle, valeology, human's harmony.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Желанова В. В.

УДК 37.035(477)

А. О. Рижанова

АКТУАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЯК УМОВИ ПРИСКОРЕННЯ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНИ

Гальмування суспільного розвитку нашої країни не в останню чергу пов'язане з довготривалою невизначеністю ціннісних орієнтацій не лише значної кількості пересічних громадян (які звикли до їх нав'язування «зверху»), але й передової громадськості (що задовго вирішувала де «корисніше»: зі звичним, але авторитарним, Сходом, або з демократичним, проте «вимогливим», Заходом). Тому, на жаль, такі важливі, країно формуючі для демократичного суспільства соціальні якості, як: соціальна довіра, доброзичливість, соціальна відповідальність, взаємодопомога та інші, занепали, оскільки цілеспрямовано не виховувалися в Україні. Відомо, що розвинена особистісна індивідуальність, але не врівноважена соціальністю, призводить до соціальної ентропії, до нездатності соціальних суб'єктів вирішувати внутрішньо суспільні виклики (корупція, споживацтво, соціальна незахищеність дитинства та старості, сепаратизм тощо), заважає консолідації країни, що не сприяє її позитивній динаміці, самоактуалізації та самореалізації як цілісного соціального суб'єкта у європейському та глобальному соціальному просторі. Більш того, сталий розвиток в інформаційному суспільстві забезпечується, крім перелічених, ще і новими соціальними якостями. Отже, вітчизняна соціальна педагогіка (як галузь педагогіки, що досліджує соціальне виховання) нині має науково обґрунтувати та реалізувати через соціально-виховані технології розвиток соціальності українців як для внутрішньо суспільної консолідованості, так і для зовнішньої європейської та глобальної інтегрованості України, що безумовно прискорить її сталий суспільний розвиток.

Тенденції динаміки інформаційного суспільства аналізували Б. Белл, П. Ебурдін, Д. Несбітт, А. Печчеї, О. Тоффлер та інші, соціальний розвиток країни, сталий розвиток людства: Г. Брундланд, Г. Дейлі, В. Андрущенко, М. Головатий, І. Мигович, В. Скуратівський та інші; історію та теорію соціального виховання, зокрема в інформаційному суспільстві, соціальність як результат соціального виховання досліджували: П. Барт, О. Білик, Б. Вульфов, Н. Осьмук, Н. Максимовська, А. Мудрик, В. Нікітін, О. Рассказова, В. Семенов, Г. Філонов, О. Хендрик, автор статті та інші. Соціальна довіра як провідний соціальний капітал останнім часом активно вивчається соціологами, економістами, політологами, психологами: А. Баєр, В. Геєць, Є. Головаха, Дж. Колеман, Н. Луман, Б. Міжтал, М. Парашевін, Р. Патман, Т. Пояркова, Н. Соболева, Т. Стеценко, Т. Тайлер, Т. Федорів,

Ф. Фукуяма, П. Штомпка та ін. Проте роль соціального виховання у прискоренні суспільного розвитку України досліджено недостатньо.

Метою публікації є обґрунтування зростання актуальності соціального виховання як умови прискорення суспільного розвитку України.

Взаємовплив соціального виховання та суспільного розвитку у філогенезі проаналізовано в докторському дослідженні з соціальної педагогіки [3], у якому доведено, що соціальне виховання є продуктом культури і складовою об'єктивної соціальної реальності, виникає разом із соціумом і вдосконалюється відповідно до урізноманітнення соціальної організації та динаміки цінностей культури, водночас забезпечуючи це соціокультурне розмаїття та динаміку. Соціально-педагогічна ідея, як наукове обґрунтування інноваційних технологій соціального виховання, вперше виникає лише в умовах демократизації культури античного соціуму, коли зовнішнє «примушення» традиційного виховання не здатне вже було консолідувати суспільство вільних громадян і замінювалося на «зацікавлення» людини у власному соціальному розвитку та на спрямування активності особистості на вдосконалення соціуму з метою гармонізації соціальності на рівні відносин «громадянин – держава» (Платон, Аристотель). Відновлення ідеї соціальної педагогіки (П. Наторп, філософські засади І. Канта) розпочалося за індустріальної доби, з руйнацією традиційної системи соціального виховання та необхідністю її відновлення на демократичних засадах у національних європейських країнах, які потребували гармонізації соціальності, але вже на рівні відносин «особа – група – суспільство – держава», що забезпечило набуття всіма соціальними суб'єктами національно-громадянської ідентифікації. Отже, актуальності соціальне виховання набуває, коли різко змінюються соціокультурні умови існування. При цьому соціум усвідомлює роль індивіда в забезпеченні соціокультурної динаміки, створює умови вдосконалення унікальності людини і докладає зусиль гармонізації цієї унікальності вищим рівнем соціальності для збереження соціального середовища та забезпечення сталого соціального розвитку всіх соціальних суб'єктів.

Соціальне виховання є процесом цілеспрямованого створення сприятливих умов (через зміцнення та урізноманітнення позитивних впливів та нейтралізацію або мінімізацію негативних впливів соціального середовища) для розвитку соціальності (соціальні: цінності, емоції та якості, просоціальна поведінка) всіх соціальних суб'єктів. Соціальне виховання формує підґрунтя консолідації будь-якого соціуму (від мікро- до макро-) і поки його замінити нічим, оскільки людина, хоча і соціальна істота, проте соціальні цінності (ціннісне ставлення до соціального буття – до сім'ї, нації, інших соціальних груп; ставлення до людини як соціального суб'єкта тощо), як відомо, генетично не передаються, а лише виховуються. На жаль, методи, засоби соціального виховання можуть використовуватися для маніпулювання соціальними

суб'єктами. Це відбувається, коли порушується Кантівський імператив «Людина завжди як ціль, ніколи як засіб», тоді певні соціальні цінності («корисні» для маніпуляторів) нав'язуються та абсолютизуються, таке соціальне виховання має авторитарний характер, його мета – створення умов не для розвитку соціальних суб'єктів, а для їх підкорення. Демократичне соціальне виховання спрямоване на взаєморозвиток соціальних суб'єктів та їх соціального середовища, на підвищення рівня їх соціальності.

Соціальність як результат соціального виховання, комплексна характеристика соціального суб'єкта має різні складники (сімейна, етнічна, професійна, релігійна, громадська тощо). Її розвиток у індустріальному суспільстві – це сходження від сімейної соціальності (здолавши особистісний егоїзм) через етнічну (здолавши сімейний егоїзм) тощо до громадянської соціальності (здолавши етнічний егоїзм). При цьому кожна нова сходинка не є запереченням попередньої, а свідчить про урізноманітнення складників соціальності, про її збагачення. Соціальність є динамічною системою, її розвиток може досягати певних якісних рівнів: соціальна грамотність, соціальна компетентність, соціальна культура [8]. *Соціальна грамотність* свідчить про засвоєння соціальним суб'єктом певних соціальних цінностей, сформованих відповідних емоцій, якостей, поведінки на елементарному рівні, достатньому для входження, наприклад в новий етнічний або професійний соціум, отже, відповідає адаптованості в процесі соціального виховання. *Соціальна компетентність* (наприклад, сімейна, громадянська тощо) – це новий якісний рівень щодо соціальної грамотності (сімейної, громадянської тощо), який надає суб'єкту можливість відтворювати відповідні соціальні відносини, накопичуючи певний соціальний досвід, тобто є показником інтегрованості особистості в цей соціум. *Соціальна культура* – показник зрілості соціального суб'єкта, його здатності не лише засвоювати новий, відтворювати існуючий соціальний досвід, але й удосконалювати в цьому процесі і навколишнє соціальне середовище, і власно соціальну суб'єктність. Отже, соціальна творчість є одним із суттєвіших виявлень соціальної культури людини, групи, суспільства. У цілому якісні рівні соціальності відображають етапи соціального виховання (як керованої соціалізації): адаптація, інтеграція, індивідуалізація.

У процесі розвитку соціальності соціальний суб'єкт водночас здатен мати різні якісні рівні її змістових складників. Наприклад, досить поширеним явищем є опанування людиною сімейної соціальності на рівні соціальної культури, професійної – на рівні соціальної компетентності, а громадянської соціальності (громадянськості) – на рівні соціальної грамотності. Зрозуміло, що не можна наполягати на соціальній культурі будь-яких складників соціальності, наприклад, дошкільнят. Проте, якщо у цьому віці на створювати умови для формування здатності до соціальної творчості дитини, навряд чи можна

очікувати на соціальну культуру дорослої людини. Водночас не кожна особа, навіть похилого віку, досягає розвитку соціальності рівня соціальної культури, вона може зупинитися, наприклад, на сімейній компетентності та професійній грамотності, що безумовно обмежує соціальну суб'єктність особистості, її здатність до соціальної самореалізації. До речі, створення умов для набуття та розвитку соціальної творчості в процесі соціального виховання соціальних суб'єктів притаманне лише для демократичного суспільства.

Становлення інформаційного суспільства об'єктивно актуалізує соціальне виховання, необхідність його трансформації відповідно до соціокультурних викликів постіндустріальної доби. Концепція сталого розвитку, виникнувши у 80-тих роках ХХ ст., стала провідною парадигмою вдосконалення людства у ХХІ столітті. Як відомо, вона має три складові: економічну, соціальну, екологічну та спрямована на «гармонійний, збалансований, безконфліктний прогрес» (Г. Дейлі) людини, всіх теперішніх і майбутніх соціальних груп, соціумів та природи. Заснована Генеральною Асамблеєю ООН у 1992 р. Комісія зі сталого розвитку визначила у 1996 р. його показники, де у групі соціальних індикаторів є «поліпшення освіти, поінформованості і виховання суспільства» [7]. Дійсно, в центрі концепції сталого розвитку стоять людина та людство, оскільки саме для їх виживання та вдосконалення добробуту теорія обґрунтовувалася, але ж вони її мають і реалізувати. Отже, успіх концепції сталого розвитку на рівні родини, міста, області, країни, регіону світу, залежить від вдосконалення «людських якостей» (А. Печчеї), від подолання егоїзму (особистісного, статевого, вікового, сімейного, корпоративного, етнічного, станово-класового, релігійного, державного, регіонального-європейського тощо) в соціальних стосунках, споживацтва у ставленні до природи. Ці соціальні якості – справа соціального виховання. Саме на виховання суспільства спрямована соціальна педагогіка через наукове обґрунтування відповідних технологій соціального виховання.

Більш того, інформаційне суспільство породжує нові види соціумів (регіон світу, глобальний), а, отже, і види соціального виховання – регіональне (європейське для нашої країни) та глобальне, спрямовані на досягнення відповідно регіонального (європейського) та глобального складників соціальності. Розвиток сучасних інформаційних технологій, засобів масової комунікації, доступність Інтернету, гаджетів зумовили становлення та стрімку динаміку кіберпростору, виникнення та поширення віртуального соціального середовища, що потребує нагального обґрунтування відсутніх у філогенезі технологій соціального виховання у кіберпросторі, щоб гармонізувати процес набуття соціальними суб'єктами віртуальної соціальності, узгодження її з реальною соціальністю, мінімізувавши негативні прояви переважно стихійної у наш час кіберсоціалізації. Все це актуалізує соціальну педагогіку інформаційної доби для обґрунтування інноваційних

технологій соціального виховання, зміцнення керованого складника кіберсоціалізації, профілактики кіберзлочинності.

Україна для збереження власної незалежності потребує сьогодні прискорення суспільної динаміки, яке, на наш погляд, здатне забезпечити саме соціальне виховання. Проте перед вітчизняним соціальним вихованням постає подвійна проблема: 1) суб'єктивна, невирішена за індустріальної доби – набуття соціальними суб'єктами країни національно-громадянської ідентичності-соціальності; 2) об'єктивна, викликана становленням інформаційної культури людства – необхідністю формування регіонального, глобального, віртуального складників соціальності. Суб'єктивна частина проблеми – провідна, оскільки її розв'язання забезпечує соціальну суб'єктність нашої країни в регіональному та глобальному соціальному середовищі, уможливорює ефективне набуття нових змістових складників соціальності. Однак її вирішення в Україні, порівняно з європейськими країнами, ускладнюється, оскільки, в умовах «відкритості» до ціннісного плюралізму інформаційного суспільства, триваючої кіберсоціалізації, підтримувати національно-громадянську ідентичність легше, ніж формувати спочатку. В традиційно внутрішній (для індустріальної доби) процес самоідентифікації національного суспільства за інформаційних часів відбувається «втручання» різновекторних зовнішніх чинників (віртуальні соціальні мережі, регіональні та міжнародні організації, світове мистецтво, кібератаки, закордонна освіта та працевлаштування населення тощо). Вітчизняна соціальна педагогіка, намагаючись обґрунтувати демократичну національну систему соціального виховання та технології формування вирішальних для суспільного розвитку соціальних якостей індивідів, серед яких: толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність тощо, на наш погляд, залишила поза увагою соціальну довіру [6], яка здатна прискорити розв'язання як суб'єктивної, так і об'єктивної частин проблеми соціального виховання в нашій країні.

Оскільки сутність «довіри» досліджувалася переважно соціологами, політологами, економістами, то наведемо її визначення за Ф. Фукуямою, який вслід за Дж. Колеманом та Р. Патманом, обґрунтовує її як очікування, що виникає у певній спільноті стосовно того, що й інші її представники поводитимуться передбачувано, чесно, з увагою до потреб інших людей, з якими вони пов'язані певними спільними нормами, в результаті чого формується соціальний капітал – здатність людей працювати разом для досягнення спільної мети [8]. Соціальна довіра є основою добровільного існування будь-якого соціуму (від родини до глобального), вона складає його провідний ресурс та становить фундамент міцних соціальних відносин. Відповідно до Б. Міжтал, поширення довіри робить соціальне буття передбачуваним, формує почуття спільності, згуртованості, полегшує спільну роботу людей разом [10]. Безумовно, довіра є соціокультурним явищем, ефективність

формування якої у соціальних суб'єктів залежить від її наявності або відсутності в ціннісних орієнтаціях культури соціуму, до якого належать ці суб'єкти. Крім того, вважаємо доцільним акцентувати увагу на доброзичливості як складнику довіри, що представлений в електронному довіднику: «як відкриті, позитивні взаємовідносини між людьми (сторонами довіри), що відображають впевненість у порядності й доброзичливості іншої сторони, з котрою знаходиться в тих чи інших відносинах, той, що довіряє і ця довіра ґрунтується на його досвіді» [2]. Особливий інтерес становить науковий доробок польського соціолога П. Штомпки, який розглядає довіру як основу суспільного відновлення після «культурної травми», як передумову демократії і як її результат. Він пропонує демократизувати країну через відновлення «культури довіри», використовуючи структурні можливості, які заохочують довіру (структурні ресурси), та готовність і бажання агентів скористатися цими можливостями (агентні ресурси). При цьому П. Штомпка зауважує, що у період становлення демократії обов'язкова наявність не лише підзвітності того, кому довіряють, але й структур, які здатні на контроль та покарання у разі порушення довіри [9]. Соціальна довіра, з соціально-педагогічного погляду, – це ціннісне ставлення до довіри в соціумі, ставлення людини (групи, суспільства) до себе як до доброзичливого соціального суб'єкта (що довіряє іншим), а також до особистості, різноманітних соціальних груп, інститутів, закладів, тощо як до соціально чесних, уважних до потреб інших, надійних, компетентних, відповідальних, відкритих та добродійних, а крім того, досвід відповідної поведінки у соціальних взаємовідносинах [6]. Отже, довіра як соціальне явище актуальна для нашої країни з двох причин: з позиції вирішення як суб'єктивної проблеми – перебудови країни відповідно до демократичних цінностей, так і з об'єктивної – входження разом з іншими суспільствами в інформаційну цивілізацію.

Сучасна вітчизняна соціальна педагогіка здатна обґрунтувати та реалізувати соціально-виховні технології набуття та вдосконалення такої доцентрової якості соціальних суб'єктів, як соціальна довіра, через: *сприяння усвідомленню* кожним з них ролі та переваг довіри в зміцненні сімейних, міжпоколінних, міжетнічних, громадських тощо стосунків, консолідації, інтеграції країни, у зростанні як особистісного, родинного, так і суспільного благополуччя; *створення умов* для набуття емоційно позитивного досвіду як сторони, що довіряє, так і тієї, якій довіряють, у сімейному середовищі, у територіальній громаді, у суспільстві не лише для дітей, але й дорослих, різних соціальних груп з врахуванням їх психовікових та соціальних особливостей; *стимулювання, вмотивування, схвалення, рекламування* розробки та впровадження проектів, програм насичення суспільного буття в Україні соціальною довірою, її захисту, формування її іміджу як провідного соціального капіталу і сімейного, і суспільного буття через соціальну рекламу, віртуальний соціальний простір, громадські об'єднання, творчої ініціативи, волонтерський рух;

формування нетерпимості суспільства до порушення соціальної довіри, сприйняття цього як підрив соціальних підвалин, замах на суверенітет країни.

Соціальне виховання в демократичній Україні, крім того, має спрямовуватися на вкорінення соціальної допомоги як норми соціального буття. Тут, звісно, постає питання взаємостосунків соціальної педагогіки (предмет соціальне виховання) та соціальної роботи (предмет соціальна допомога), які, на наш погляд, взаємопов'язані (обидві існують лише у демократичному суспільстві), але належать до різних наукових галузей. Соціальна педагогіка соціально-виховними засобами демократичного суспільства сприяє усвідомленню необхідності та «користі» соціальності для суб'єкта, добровільного прийняття її та самовдосконалення в реальній соціальній допомозі різним верствам населення. Отже, відсутність соціальної педагогіки та ефективного соціального виховання фактично унеможливають і соціальну допомогу. Більш того, інформаційне суспільство породжує нові проблеми гармонізації соціального виховання, розвитку соціальності людини в процесі медіа-, кіберсоціалізації у віртуальному соціальному середовищі, що актуалізує вдосконалення соціально-педагогічних технологій саме в педагогічному науковому просторі. Соціальна педагогіка є фактично засобом науково обґрунтованого соціального самовиховання країни, формування в неї громадянського суспільства, що примушує державу виконувати суспільний договір, а соціальна робота в такому разі виступає практичним полем реалізації соціальності громадян через приватну ініціативу допомоги та різноманітні громадські об'єднання, фонди, рухи, неурядові організації тощо. Трансформація соціальної педагогіки в соціальну роботу гальмуватиме консолідованість на внутрішньому рівні нашої країни та становлення регіонально-європейської та глобальної соціальності українців на зовнішньому, крім того, підвищить стихійність у медіа-, кіберсоціалізаційних процесах.

Таким чином, сталий суспільний розвиток України можливий за умови гармонізації соціальних взаємин не лише на внутрішньодержавному рівні, але й на зовнішньому. Культурним механізмом зміцнення соціальної єдності є соціальне виховання. Неспроможність традиційного соціального виховання вирішувати цю проблему зумовлює актуальність соціальної педагогіки – наукового обґрунтування інноваційних соціально-виховних технологій розвитку соціальності. Провідною *суб'єктивною* проблемою вітчизняного соціального виховання, що гальмує суспільний розвиток, є національно-громадянська ідентифікація соціальних суб'єктів, від вирішення якої залежить і якість України як соціального суб'єкта у зовнішньому (регіонально-європейському та глобальному) соціальному середовищі. Разом з тим, *об'єктивна* проблема вітчизняного соціального виховання – набуття соціальними суб'єктами європейської та глобальної соціальності

– теж залежить від вирішення попередньої. Соціальна довіра (поряд з взаємодопомогою, толерантністю, соціальною активністю та відповідальністю тощо) є продуктом соціального виховання, умовою прискореного розвитку консолідованого суспільства. Консолідованому українському суспільству доступніше буде виховати і віртуальну соціальність населення, не втративши при цьому реальну соціальність, а навіть вдосконаливши її, уникаючи кіберманіпулювання. Отже, для соціальної педагогіки є поле і наукового, і практичного вдосконалення, оскільки у філогенезі такі технології соціального виховання відсутні.

Напрямами подальших досліджень соціального виховання як умови прискорення суспільного розвитку України є обґрунтування технологій: віртуального соціального виховання; гармонізації віртуальної та реальної соціальності соціальних суб'єктів, формування соціальної довіри, регіонально-європейської та глобальної соціальності тощо.

Список використаної літератури

- 1. Геєць В.** Розвиток соціального капіталу – найбільше багатство у світі / В. Геєць // Віче. – 2011. – №1. – С. 10–13. **2. Довіра** // <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D0%> **3. Малько А. О.** Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки: монографія / А. О. Малько. – Харків: ХДАК, 2004. – 280 с. **4. Малько А. О.** Соціальне виховання інформаційного суспільства / А. О. Малько // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – К., 2002. – Кн. 1. – С. 82–87. **5. Рижанова А. О.** Якісні рівні соціальності / А. О. Рижанова // Культура та інформаційне суспільство XXI століття: матеріали Всеукр. наук.-теорет. конференції молодих учених, 24-25 квітня 2014 р. – Х.: ХДАК, 2014. – С. 37–38. **6. Рижанова А. О.** Формування соціальної довіри: соціально-педагогічний аспект / А. О. Рижанова // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна». – 2016. – № 12; **Рижанова А. О.** Відновлення соціальної довіри – завдання соціального виховання в сучасній Україні / А. О. Рижанова // Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля: проблеми і перспективи: матер. науково-практичної конференції, присвяченої 25 річчю підготовки соціальних педагогів та 20 річчю створення кафедри соціальної педагогіки в ХДАК, 9 грудня 2016 р. / Під ред. проф. А. Рижанової та ін. – Харків: ХДАК, 2016. – С. 6–9. **7. Сталий** розвиток як парадигма суспільного зростання XXI ст. – Режим доступу: <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/273> **8. Фукуяма Ф.** Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / Ф. Фукуяма; [пер. с англ. Д. Павловой и др.]. – М.: АСТ, 2008. – 730 с. **9. Штомпка П.** Доверие – основа общества / П. Штомпка. – М.: Логос, 2012. – 448 с. **10. Misztal Barbara,** Trust in Modern Societies: The Search for the Bases of Social Order, Polity Press, ISBN 0-7456-1634-8

Рижанова А. О. Актуалізація соціального виховання як умова прискорення суспільного розвитку України

У статті здійснено характеристику взаємовпливів суспільного розвитку країни та соціального виховання, що розглянуто як складову об'єктивної соціальної реальності, предмет дослідження соціальної педагогіки. Визначено якісні рівні соціальності як результату соціального виховання. Проаналізовано суб'єктивні проблеми сучасного соціального виховання в Україні та обґрунтовано об'єктивні зміни цього процесу в умовах розвитку інформаційного суспільства. Доведено, що підвищення якості соціального виховання відповідно до соціальних викликів забезпечить прискорення суспільного розвитку нашої країни.

Ключові слова: соціальне виховання, соціальність, вплив соціального виховання на суспільний розвиток, суспільний розвиток України, соціальне виховання в кіберпросторі, інформаційне суспільство.

Рыжанова А. А. Актуализация социального воспитания как условия ускорения общественного развития Украины

В статье охарактеризовано взаимовлияние общественного развития страны и социального воспитания, которое рассматривается как составляющая часть объективной социальной реальности, предмет исследования социальной педагогики. Определены качественные уровни социальности как результата социального воспитания. Проанализированы субъективные проблемы современного социального воспитания в Украине и обоснованы объективные изменения этого процесса в условиях развития информационного общества. Доказано, что повышение качества социального воспитания в соответствии с социальными вызовами обеспечит ускорение общественного развития нашей страны.

Ключевые слова: социальное воспитание, социальность, влияние социального воспитания на общественное развитие, общественное развитие в Украине, социальное воспитание в киберпространстве, информационное общество.

Ryzhanova A. The Importance of Social Education as a Prerequisite for Societal Development of Ukraine

The paper describes mutual influence of country's societal development and social education, which is viewed as a product of culture, a component of objective social reality, and a subject of studies for social pedagogy. It was justified that social education becomes important when sociocultural conditions of existence change quickly, making traditional technologies of human social education and societal consolidation unreliable. Society realizes the role of an individual in sociocultural dynamics and creates conditions for improvement of their uniqueness, which makes scientific justification of innovational technologies of social education important in order to harmonize this uniqueness in the highest level of sociality to preserve social environment

and assure consistent social growth of all social subjects. Qualitative levels of sociality (social literacy, social competence, social culture) as a result of social education were defined. Subjective issues of contemporary social education in Ukraine (the national-civic identification of all social subjects through democratic system of social education) were analyzed and objective changes of this process in terms of information society development (cyberspace, virtual social environment, balance of virtual and real sociality, harmonization of civic, European and global sociality etc.) were given a rationale. It was proven that increasing the quality of social education according to the social challenges will ensure a more rapid societal development of our country.

Key words: social education, sociality, influence of social education on societal development, societal development of Ukraine, social education in cyberspace, information society.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 159.923.2

О. В. Сорока

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ

Професійна діяльність фахівців соціальної сфери, особливо сьогодні, є досить напруженою, складною і перенасиченою стресовими ситуаціями. Нові вимоги, що пред'являються до роботи, не тільки дисциплінують особистість, а й ускладнюють виконання службових обов'язків, оскільки змушують постійно контролювати свої дії, слова й емоції. Все це негативно впливає на психоемоційний стан соціального працівника, виснажуючи його психічні сили, порушуючи гармонійне сприйняття світу.

Погоджуючись із науковцями [1; 8; 13; 14], ми переконані, що ефективність у професійному та особистісному житті майбутніх соціальних працівників залежить від самоменеджменту, оскільки людина, яка не вміє керувати собою, своїми діями, часом, навряд чи може розраховувати на позитивне сприйняття себе іншими. Соціальний працівник зможе працювати ефективніше, коли навчиться керувати собою і часом, раціонально використовуючи наявні ресурси, матиме активну життєву позицію, що визначатиме успіх його професійної діяльності, психологічне здоров'я і благополуччя.

Відзначимо, що загальні підходи до самоменеджменту представлені у роботах зарубіжних (Г. Архангельського, Дж. Моргенстерн, Л. Зайверта, Н. Кісельової, С. Кові, М. Реунової, Л. Шалагінової та

інших) і вітчизняних (К. Аветисян, Т. Довгої, Н. Калугіної, Н. Крукевич, А. Саkun, О. Штепи та інших) дослідників. Незважаючи на збільшення кількості праць, присвячених проблемі самоменеджменту, все ще відзначається недостатня розробленість з точки зору вивчення самоменеджменту як практичного інструменту організації часу майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – розкрити зміст поняття «самоменеджмент», охарактеризувати технологічний аспект самоменеджменту.

Виходячи із вагомості означеного кола завдань, вважаємо за доцільне проаналізувати основні підходи дефініції «самоменеджмент» у науковій літературі. Науковці по-різному розуміють термін «самоменеджмент»:

- по-перше, це «ключова техніка», яка передбачає уміння «ставити перед собою професійну мету та досягати її, організувати свою роботу, правильно використовувати час та ефективно співпрацювати з колегами» [5, с. 8];
- по-друге, здатність людини організувати свою діяльність так, щоб чітко розпланувати робочий та вільний час [14];
- по-третє, послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи у повсякденній практиці для того, щоб оптимально і змістовно використовувати свій час [8];
- по-четверте, складний процес, що вимагає від людини великої сили волі, наполегливості та цілеспрямованості, це послідовне й цілеспрямоване використання ефективних методів самовдосконалення та особистісних ресурсів для досягнення життєвої мети [3].

У нашому розумінні самоменеджмент є комплексною системою, що передбачає наявність умінь використовувати практичні методи постановки цілей, планування часу, ухвалення рішень і контролю за виконанням поставлених завдань.

Доволі чітко визначила мету самоменеджменту Л. Шалагінова, зосередивши увагу на максимальному використанні часу і своїх можливостей; свідомому керуванні власною професійною діяльністю; подоланні зовнішніх обставин на роботі й в особистому житті [13, с. 10].

За описом і значенням самоменеджмент близький до поняття «організація», «самоорганізація», «тектологія» (*tectologos* – учення про побудову організації). До проблематики особистісної тектології належать проблеми самопізнання, цілепокладання, планування та економії часу, гармонії життєдіяльності, управлінської культури, а також саморегуляції, самоконтролю, самоосвіти та здоров'язбереження, самоорганізації та самоуправління [4, с. 242–243].

У сучасних складних соціально-економічних умовах стає зрозумілим, що головне завдання соціального працівника – це не управління часом, а управління собою. Йдеться про самоменеджмент як досягнення необхідних результатів, пов'язаних з метою, намірами і відповідно, часом. Саме для цього соціальному працівникові доцільно

навчитися раціонально планувати, розподіляти й використовувати час. Окрім цього, варто враховувати той факт, що нераціональне використання часу породжує додаткові проблеми, вирішення яких вимагатиме додаткових енергетичних і часових витрат. Зокрема, негативними наслідками невміння планувати та раціонально використовувати свій час, дослідники називають «поспіх у вирішенні проблем; перенесення прийняття рішень на завтра; прагнення зробити все одразу; часті зриви встановлених термінів; високий рівень стресів; конфлікти та інциденти, пошук винуватців; відчуття марності життя; брак часу для роботи над іміджем тощо [9, с. 361–363].

У зв'язку з тим, що ми досліджуємо технологічний аспект самоменеджменту, спробуємо розібратися з термінологією. Так, технологія – це спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розділення його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш-менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності. Під процедурою розуміють набір дій, за допомогою яких здійснюється той або інший головний процес (чи його окремих етап), що виражає суть конкретної технології, а операція – це безпосереднє практичне вирішення задачі в межах однієї процедури, тобто однорідна, логічно неподільна частина конкретного процесу [7, с. 33–38]. У тлумачному словнику української мови технологія визначається як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; начальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо [12, с. 445]. У філософії технологія трактується як засіб досягнення визначеної мети, як процес перетворення будь-якої діяльності, а технологічність – як структурна розчленованість, упорядкованість, доцільна організованість будь-якого процесу соціальної діяльності на відміну від стихійних природних процесів. У процесуальному розумінні технологія відповідає на питання: «Як зробити (з чого і якими способами)?» [2].

Серед основних положень технологічного підходу І. Підласий називає такі: по-перше, технологія розробляється для певного педагогічного задуму, в її основі покладена відповідна теоретико-методологічна позиція автора; по-друге, технологічний ланцюг педагогічних дій будується відповідно до мети, що представлена у формі конкретного очікуваного результату; по-третє, педагогічна технологія будується на основі діяльнісного підходу з урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації, оптимальної реалізації людських і матеріально-технічних можливостей; по-четверте, елементи педагогічної технології, з одного боку, повинні бути відтворюваними, з іншого – гарантувати досягнення запланованих результатів всіма учнями чи студентами; по-п'яте, органічна частина педагогічної технології – діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій вимірювання результатів діяльності [10, с. 53].

Погоджуючись із А. Панфіловою [9, с. 361–362], вважаємо, що технологічний підхід до управління власним часом передбачає здійснення таких взаємопов'язаних етапів:

- 1) визначення цілей і завдань управління часом;
- 2) аналіз звичного використання часу;
- 3) класифікація факторів, що викликають непродуктивні витрати часу;
- 4) розробка шляхів і методів економії часу;
- 5) створення системи контролю за використанням часу і мінімізація його витрат;
- 6) проектування власної робочої поведінки на основі принципів економії і раціональності;
- 7) регулярне підведення підсумків та оцінка ефективності технології управління часом, що використовується в процесі професійної діяльності.

Описуючи технології оптимізації управління часом, Т. Титаренко виділяє чотири етапи індивідуальної та групової роботи щодо покращення управління життєвим часом. Так, перший етап передбачає поступове прийняття стихійного плину часу життя, життєвих несподіванок та готовність до гнучкого та оперативного реагування, не шукаючи обов'язкових причин того, що трапилося ззовні або всередині самого себе. Доволі серйозною перешкодою на шляху до більш оптимального управління часом є надмірна, гіпертрофована та поверхнева суб'єктивність, тому другий етап роботи полягає у спрямуванні уваги людини на її внутрішній потенціал. Третій етап передбачає усвідомлення типових психологічних захистів, їх змісту, відносної корисності та надмірності. Четвертий етап полягає у виробленні індивідуального стилю подолання перешкод, які періодично виникають на життєвому шляху (копінг) [11, с. 82–83].

Важливі кроки на шляху розробки поетапної моделі самоменеджменту зроблені І. Кміть [6]. Серед основних стратегій і правил самоменеджменту дослідниця виділила такі:

- 1) етап цілепокладання – розвиток умінь раціонального перерозподілу дій та планів у часі, готовність до розведення в просторово-часовому континуумі реальних та ідеальних цілей. Правило цілепокладання передбачає розрізнення двох видів цілей: реальну ціль – ту, яку, на думку людини, вона може, з більшою вірогідністю, досягнути в даних конкретних умовах, що безпосередньо витікає із структури завдання, та ідеальну ціль як широку, всеохоплюючу, що перевищує часові, реальні цілі. Саме від уміння розведення у часі, в реальному життєвому просторі цих двох видів цілей багато в чому залежить повноцінна адаптація та орієнтація людини в часто змінюваних умовах і потребах соціального середовища. Таким чином, виробляється важливе в житті вміння об'єктивно оцінювати ситуацію, побачити її не тільки в актуальній миттєвості, але й у розгорнутій часовій перспективі і знайти можливість постановки реальних цілей, успішне виконання яких наблизить у майбутньому до ідеальної;

2) етап встановлення часових пріоритетів: уміння планувати час відповідно до значення й важливості завдань, що передбачає вміння самостійно визначати первинні завдання, час і терміни їх виконання;

3) етап делегування повноважень – передача і перерозподіл завдань між іншими людьми. Одночасно з робочим завданням можуть делегуватися компетенції і відповідальність у спеціальній сфері, наприклад, функціональна відповідальність. Делегування завжди означає розподіл сфер відповідальності, саморозвантаження і виграш часу для виконання найважливіших завдань і координації термінів їх вирішення;

4) етап співвідношення часових витрат та остаточних результатів: аналіз завдань відповідно до їх частки в остаточному результаті, що виражається в умінні виділяти термінові завдання, а також визначати оптимальні терміни їх виконання. Для цього застосовують принцип італійського економіста В. Парето: якщо всі робочі функції розглядати з точки зору їх ефективності, то виявиться, що 80% кінцевих результатів досягається тільки за 20% витраченого часу, тоді як останні 20% «поглинають» 80% робочого часу. Принцип співвідношення часових затрат до результату (80:20), що неодноразово підтверджувався на практиці в різних сферах діяльності, передбачає необхідність приступати до вирішення спочатку «життєво важливих», а потім – «другорядних» завдань;

5) етап стратегії планування та «резервування» часу: уміння фіксувати терміни виконання завдань, перевірка узгодженості термінів із урахуванням необхідності.

Цікавим для нашого дослідження є розроблена А. Кір'яковою часова орієнтація особистості в сукупності з цінностями, яку в загальному вигляді можна представити у вигляді життєвого простору, що розширюється в часі і в якому особистість будує, набуває певної «траєкторії свого руху» згідно орієнтирів – цінностей зовнішнього світу і цінностей самопізнання, самооцінки, саморозвитку. Вибір життєвої мети і планів людина здійснює на основі пізнання обставин і самої себе, постійно оцінюючи, порівнюючи себе з іншими, повертаючись до минулого, сьогодення і орієнтуючись на майбутнє. Ціннісні орієнтації особистості забезпечують стрижень, загальну лінію, яка врівноважує її вчинки, поведінку і діяльність [5]. На думку дослідниці, цей процес не є одномоментним набуттям якості, він розтягнутий у часі, має свої етапи, послідовно співвідноситься із загальним зростанням і віковим розвитком, формуванням особистісних властивостей. Розглянемо їх детальніше. Так, 1 фаза – привласнення цінностей суспільства особистістю, забезпечує створення ціннісного «образу світу». На цій основі відбувається формування ціннісного ставлення до явищ навколишньої дійсності, становлення і розвиток ціннісних орієнтацій особистості у всіх сферах її життєдіяльності.

2 фаза – перетворення особистості на основі присвоєння цінностей. Це такий період у розвитку процесу орієнтації, коли особистість зосереджує увагу на собі, відбувається самопізнання, самооцінка, формується образ «Я». На цій стадії в процесі розвитку ціннісного

ставлення до світу вплітається самопізнання, процес набуває якісно нових характеристик – переоцінки цінностей, їх диференціації, стабілізації.

3 фаза – це прогнозування і цілепокладання. На цій стадії відбувається узгодження, систематизація та вибудовування ієрархії власної шкали цінностей, системи ціннісних орієнтацій особистості. Поглиблення ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і процес орієнтації набувають нової характеристики – просторово-часова тривимірність, ціннісні орієнтації і самосвідомість спрямовуються в майбутнє – формується життєва перспектива [5].

Спираючись на етапи самоменеджменту, розроблені Л. Зайвертом, ми представили власне бачення технології самоменеджменту (табл. 1), що може бути схарактеризована як поетапний алгоритм самоорганізації з відповідним комплексом методик, що допоможуть ефективно використовувати власний час майбутнім соціальним працівникам.

Таблиця 1

Технологія самоменеджменту

Етапи	Методи, прийоми	Результат, що досягається (виграш в часі за рахунок...)
1. Постановка цілей	Визначення мети, ситуаційний аналіз, формулювання мети	Формування мотивації, усунення слабких сторін, розпізнавання переваг, концентрація зусиль на головному – термінах і найближчих справах, фіксація найголовнішого
2. Планування	Стратегічне і оперативне планування, планування дня, метод «Альпи», система Франкліна, «пряме» і «зворотне» планування, ведення «щоденника часу»	Підготовка до реалізації мети, оптимальний розподіл і планування часу, скорочення термінів виконання
3. Ухвалення рішень	Розстановка пріоритетів, принцип Парето, АВС аналіз, принцип Ейзенхауера, делегування повноважень	Ефективна організація праці, першочергове вирішення життєво важливих проблем, впорядкування справ за їх важливістю і терміновістю
4. Реалізація й організація	Розпорядок дня, графік продуктивності, денний робочий план	Застосування прийомів самоменеджменту («з'їдання слона», «швейцарський сир», «з'їжте жабу»), концентрація на важливих справах, використання піку продуктивності, врахування періодичних коливань часу, розробка індивідуального робочого стилю
5. Контроль	Контроль процесу роботи, контроль досягнення поставлених цілей, врахування досягнутих результатів, підсумків минулого дня (самоконтроль)	Забезпечення запланованих результатів, позитивний вплив на перебіг життя

Реалізація представленої поетапної технології самоменеджменту допоможе навчитися майбутнім соціальним працівникам не тільки управляти часом, а управляти своїм життям – собою, оточенням, умовами, обставинами, грошима тощо. Ми переконані, що це дасть змогу суттєво підвищити ефективність роботи – як за рахунок «інвентаризації» робочого часу, так і за рахунок планування самої роботи. Окрім цього це допоможе зрозуміти, що є важливим для досягнення поставлених цілей; досягнути їх швидше; будувати чіткий і ясний план і графік роботи; підвищити результативність рішень; скоротити «зłodіїв часу», почувати себе впевнено і комфортно.

Список використаної літератури

- 1. Бишоф А.** Самоменеджмент / А. Бишоф, К. Бишов. – М. : ОМЕГА-М, 2006. – 128 с.
- 2. Бондар В.** Дидактика : підручник для студентів вищих пед. навч. закл. / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
- 3. Довга Т. Я.** Компетентність особистості в часі як засіб формування професійного іміджу [Електронний ресурс] / Т. Я. Довга. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=vpm_2010_7_26
- 4. Життєва** компетентність особистості: від теорії до практики: [наук.-метод. посібник] / наук. ред. І. Г. Єрмаков. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
- 5. Кирьякова А. В.** Ориентация личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Международный психолого-педагогический журнал «Magister». – 1998. – № 4. – С. 37–50.
- 6. Кміть І. В.** Часова компетентність у професійній діяльності медичних сестер / І. В. Кміть // Психологічні перспективи. – 2010. – № 15. – С. 93–103.
- 7. Ляудис В. Я.** Проблемы и задачи психологии компьютерного обучения / В. Я. Ляудис // Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. – М. : МГУ, 1985. – С. 33–38.
- 8. Моргенстерн Дж.** Тайм менеджмент. Искусство планирования и управления своим временем и своей жизнью / Дж. Моргенстерн. – М. : ООО Деловая книга, 2006. – 256 с.
- 9. Панфилова А. П.** Имидж делового человека: учебное пособие / А. П. Панфилова. – СПб. : ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 490 с.
- 10. Подласый И. П.** Педагогика / И. П. Подласый. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
- 11. Титаренко Т. М.** Сучасна психологія особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Психологічний інструментарій, 2009. – 232 с.
- 12. Тлумачний** словник сучасної української мови : близько 50000 сл. / уклад. І. М. Забіяка. – К. : Арій, 2007. – 512 с.
- 13. Шалагинова Л. В.** Самоменеджмент. Практическое руководство / Л. В. Шалагинова. – СПб. : БХВ-Петербург, 2012. – 272 с.
- 14. Штепа О.** Структура та формування функції самоменеджменту / О. Штепа // Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2008. – Т. 15 (Ч. 2). – С. 430–436.

Сорока О. В. Технологічний аспект самоменеджменту

У статті проаналізовано різні наукові підходи до визначення самоменеджменту – як ключової техніки; здатності розподіляти свій час; використання практичних «часових» методів. Представлене власне розуміння самоменеджменту як комплексної системи, що передбачає наявність умінь використовувати практичні методи постановки цілей, планування часу, ухвалення рішень і контролю за виконанням поставлених завдань. Проаналізовано технологічний підхід до управління власним часом, що передбачає здійснення взаємопов'язаних етапів. Охарактеризовано поетапну модель самоменеджменту з виокремленням стратегій і правил. Увага зосереджена на часовій орієнтації особистості, пов'язаної з цінностями, представленої у вигляді життєвого простору. Розкрито зміст етапів самоменеджменту як комплексу методик, що допоможуть ефективно використовувати власний час майбутнім соціальним працівникам.

Ключові слова: самоменеджмент, етапи самоменеджменту, тайм-менеджмент, майбутні соціальні працівники.

Сорока О. В. Технологический аспект самоменеджмента

В статье проанализированы различные научные подходы к определению самоменеджмента – как ключевой техники; способности распределять свое время; использования практических «часовых» методов. Представлено собственное понимание самоменеджмента как комплексной системы, предусматривающей наличие умений использовать практические методы постановки целей, планирования времени, принятия решений и контроля за выполнением поставленных задач. Проанализирован технологический подход к управлению собственным временем, предусматривающий осуществление взаимосвязанных этапов. Охарактеризована поэтапная модель самоменеджмента с выделением стратегий и правил. Внимание сосредоточено на временной ориентации личности, связанной с ценностями, представленной в виде жизненного пространства. Раскрыто содержание этапов самоменеджмента как комплекса методик, которые помогут эффективно использовать собственное время будущим социальным работникам.

Ключевые слова: самоменеджмент, этапы самоменеджмента, тайм-менеджмент, будущие социальные работники.

Soroka O. Technological Aspect of Self-Management

It is analyzed in the article various scientific approaches to the definition of self-management – as a key technology. It is the ability to distribute your time. It is the use of practical “time” methods. The actual understanding of self-management as a complex system, which implies the ability to use practical methods of setting goals, planning time, decision-making and control over the implementation of the tasks. It is presented the technological

approach to managing its own time. It is focused on the implementation of interrelated stages. It is characterized the phased model of self-management with a distinction of strategies and rules. This model consists of phases of goal setting, setting of time priorities, delegation of authority, time and time balance ratio, planning strategy, and time reservation. The attention is focused on the temporal orientation of the personality. This orientation is associated with the values represented in the form of a living space consisting of phases (the appropriation of the values of society by a person, the transformation of personality on the basis of the attribution of values, forecasting and goal-setting). It is revealed the content of the stages of self-management (goal setting, planning, decision-making, implementation and organization, control) as a set of techniques (Alpine method, Franklin system, Pareto principle, ABC analysis, Eisenhower principle). They will help future social workers to use their own time effectively.

Key words: self-management, stages of self-management, time management, future social workers.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Поліщук В. А.

УДК 159.922.76-056.49

В. І. Степаненко

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ТРАКТУВАННЯ СУТНОСТІ І ЗМІСТУ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НА БАЗІ ГІПЕРЗДІБНОСТЕЙ

Девіантна поведінка на базі гіперздібностей визначається як тип відхильної поведінки, який супроводжується девіаціями у повсякденному житті при особливій обдарованості, таланті, геніальності в інших сферах діяльності людини [5, с. 24; 15, с. 39].

Однак спостерігаються певна розмитість наукових підходів у трактуванні сутності, змісту, частоти прояву цього типу девіантної поведінки. Низка дискусійних положень з означеної проблеми, їх різновекторність та важливість уточнення обумовили актуальність теми дослідження.

Отже, метою статті є аналіз поглядів науковців щодо сутності, змісту й частоти прояву девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку.

Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які виступають умовою успішного виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності [14, с. 144].

Префікс *гіпер-* у складних словах, згідно зі Словником іншомовних слів, вказує на перевищення норми [13, с. 139].

Гіперздібності – здібності, які або дуже виражені й рано виявлені, або рідко зустрічаються (зворотне вимовляння слів, феноменальний розрахунок тощо) [14, с. 23].

Дослідженню девіантної поведінки на базі гіперздібностей як типу девіантної поведінки особистості у різних аспектах присвчені праці В. Білецької, Н. Бобильової, Г. Єфремової, О. Зеркіної, В. Менделевича, О. Михайленко, Н. Фетискіна, Г. Чусавитіної та ін.

Обдаровані діти складають 20–30% загальної популяції. Не дивлячись на розповсюдження уявлень щодо благополучності соціально-психологічного розвитку обдарованих дітей, до «благополучних» з них належать лише 5%, решта знаходяться в ситуації ризику соціальної ізоляції та відчуження з боку однолітків [8]. У своїй доповіді «Феномен обдарованості» Карл Густав Юнг зазначає: «Існує чимало обдарованих людей, користь від яких зведена нанівець чи навіть звернена у протилежність їх недоліками... Творчий потенціал, нажаль, може з таким же успіхом діяти і деструктивно» [16, с. 159].

Сучасні дослідники у галузі психології і соціальної роботи акцентують свою увагу на тому, що труднощі, які виникають у процесі соціальної адаптації обдарованої дитини, при відсутності надання своєчасної допомоги загострюють і посилюють ризик різних проявів девіантної поведінки, серед яких поширеними є асоціальна, делінквентна, адиктивна, суїцидальна поведінка [3]. Розглянемо наукові погляди щодо трактування сутності, змісту і розповсюдженості девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку саме в цих аспектах.

Асоціальна (аморальна) поведінка. До асоціальної поведінки обдарованих дітей можна віднести лінощі, академічну неуспішність, маргінальність, агресивність, лихослів'я тощо. Протест дитини проти існуючої практики відносин однолітків і дорослих, незадоволеність відносинами, тривале утискання її важливих потреб – в активності, демонстрації своїх можливостей, лідерстві та ін. – може приймати у поведінці форми демонстративної асоціальності, захисної агресії. Така дитина поводить себе зухвало, бурхливо і недобррозичливо реагує на дії й оцінки оточуючих, дозволяє собі ненормативні, навіть виражені асоціальні вчинки: псує речі, лихословить, ініціює бійки тощо [3].

Ю. Паненковою було проведено дослідження серед 109 обдарованих дітей, яке показало, що високий рівень агресивності спостерігається у 18% з них. Простежується значущий обернений (негативний) кореляційний взаємозв'язок між адаптованістю обдарованих дітей і їх схильністю до агресивності. Тобто схильність до агресивності є показником неадаптованості чи дезадаптованості обдарованих дітей [10].

Цікаво, що близько 30% відрахованих зі шкіл за академічну неуспішність, нездатність до навчання і навіть дурість складають обдаровані діти. В зв'язку з цим у школах, наприклад, Великобританії,

при ідентифікації обдарованих дітей особливу увагу приділяють неуспішним школярам й учням з проблемами у поведінці, оскільки в цій групі дітей відсоток обдарованих виявляється найвищим [2, с. 3–4].

Беата Анна Земба при описі категорії маргінальних обдарованих дітей зазначає, що маргінальний обдарований учень – це дитина, яка виникла «на межі» різних систем (культур, соціальних цінностей) і має групову приналежність без групової ідентифікації. Частіше маргінальні обдаровані учні – це діти, які володіють низькими комунікативними здібностями і не здатні до конструктивної деструкції (руйнування системи, що дозволила б згодом трансформуватися у нову, більш життєздатну якість). Деструктивний початок у таких учнів переважає над іншими властивостями і це деструкція заради деструкції.

Аналіз маргінальної обдарованої особистості неможливий без визначення ключового для визначеної проблематики поняття «маргінальність», що підкреслює особливий соціальний статус (низький), належність до меншості, яке знаходиться на межі або поза соціальною структурою, веде спосіб життя і сповідує цінності, що відрізняються від загальноприйнятої норми (наприклад, контркультура). Маргінальні обдаровані діти не здатні на прийняття будь-якого інакомислення, у чому полягає основа їхньої потенційної небезпеки для суспільства. Частіше маргінальна обдарована особистість засліплена власними деструктивними ідеями, тому не завжди здатна усвідомлювати власні дії [4, с. 13–14].

Делінквентна поведінка. У своєму дослідженні К. Курзова висвітлює теорію про те, що інтелектуально обдаровані особистості можуть і схильні до девіацій у поведінці. Особистості з високим інтелектом і творчими здібностями далеко не завжди є визнаними суспільством, що може служити поштовхом до скоєння правопорушень і злочинів. В юридичній практиці існує ряд прикладів делінквентної поведінки обдарованих, коли злочинці володіли настільки високим інтелектом, що скоювали «ідеальні» злочини, не допускаючи при цьому жодної помилки, і правоохоронні органи протягом тривалого часу залишалися безсилими.

Дослідниця підтверджує теорію отриманими у ході дослідження наступними емпіричними даними (вибірка складала 56 інтелектуально обдарованих підлітків). 26% опитаних відповіли, що ними було скоєно правопорушення, які не призвели до залучення органів поліції (дрібна крадіжка, крадіжка цукерок з автомату, яблук у сусідів, хуліганство, несплата проїзду, бійки, використання гральних автоматів без грошей, перехід дороги на червоне світло та ін.). 2% підлітків зізналися, що в їх житті були такі випадки, коли вони скоїли правопорушення і було залучено правоохоронні органи. Їх причиною було хуліганство [6].

Аналізуючи мотиви правопорушень, В. Менделевич виділяє прояв гіперздібностей (таланту, геніальності) як тип відхилень у поведінці, що не відповідають соціальній нормі – 2% випадків [9, с. 21].

Дослідниками питання девіантної поведінки на базі гіперздібностей у сфері інформаційно-комунікативних технологій доведено, що високим рівнем інтелекту володіють особистості, які скоїли комп'ютерні злочини. 78% кіберзлочинців мають вищу освіту і в 21% – IQ значно вище норми [6].

Адиктивна поведінка. У практичній діяльності частими є випадки, коли колишні відмінники, обдаровані діти, стаючи дорослими, але зберігши звичну стратегію уникнення і пошуку відчуттів, обирають тяжкі форми адиктивної поведінки як *алкоголізм і наркоманія*. За даними різних досліджень, 15–20% наркозалежних до початку наркотизації мали високі успіхи в навчанні у школі [7, с. 118].

При наркотичній девіантній поведінці на базі гіперздібностей основними мотивами наркотизації є мода, престиж, відчуття приналежності до рангу обраних, особливих, богеми, епатаж, прагнення зруйнувати ненависну собі дійсність, змінити і переробити її під себе [15, с. 195].

В аспекті залежної девіантної поведінки на базі гіперздібностей заслуговує уваги дослідження Т. Якимової, яка дослідила 85 сімей інтелектуально обдарованих дітей, і висунула припущення про те, що частина інтелектуально обдарованих підлітків проявляє ознаки *адиктивної поведінки в процесі пізнавальної діяльності*. Спираючись на погляди К. Юнга, В. Юркевич, А. Сєверного, Т. Якімова розглядає високу пізнавальну мотивацію обдарованих дітей як один зі способів зниження внутрішньоособистісної тривоги, тобто як таку, що має захисний чи компенсаторний характер у розвитку конкретної дитини. Вона стверджує, що висока розумова активність і феномен специфічних проблем обдарованості взаємопов'язані: чим більше дитина «входить» до сфери пізнання, тим вище вірогідність наявності проблем в інших сферах життя. І, навпаки, чим інтенсивніші вказані труднощі, тим безпечніше і комфортніше для здібної дитини інтелектуальна і пізнавальна діяльність.

Експериментальне дослідження, проведене Т. Якимовою, показало, що чверть вибірки, тобто 25%, склали підлітки з показником «висока норма з ознаками невротичного розвитку особистості». Рівень здібностей й інтелектуальних досягнень підлітків цієї групи перевищував вікові нормативи. Мотивація спілкування, пізнання, досягнень мала внутрішньо конфліктний характер, що характеризується нестабільністю процесу і результату навчальної й дослідницької діяльності, конфліктності спілкування, труднощах самовираження і саморегуляції, невпевненості у собі в поєднанні з демонстративністю, загостреним пошуком уваги і схвалення.

Спілкування у сім'ї характеризується поєднанням високого рівня суворості, контролю над дитиною, жорстких очікувань від неї, низького рівня емоційної підтримки. Начальні досягнення дитини розглядаються як засоби отримання визнання й уваги з боку близьких, а сама інтелектуальна діяльність має компенсаторну функцію. Це може

призвести до згасання проявів обдарованості при нормалізації міжособистісних відносин чи їх трансформації в інші невротичні симптоми в несприятливих обставинах.

10,6% досліджуваних – це «особлива обдарованість з ознаками диссинхронії психічного розвитку». Підлітки цієї групи відрізняються вираженою дисгармонією у розвитку. Стрімкий розвиток інтелектуальних здібностей поєднується з уповільненням фізичного розвитку, яскраво вираженими проблемами спілкування з однолітками і проблемами саморегуляції у сферах, не пов'язаних з основним інтересом дитини.

В захопленості процесом пізнання у більшості дітей цих груп (особливо групи обдарованих підлітків з ознаками диссинхронії) простежуються ознаки адитивної (залежної) поведінки: пізнавальна діяльність часто витісняє інші види діяльності на другий план і стає надцінною, процес пізнання супроводжується зміною настрою і стану, певною відчуженістю. Цінність самого процесу пізнання переважає над його результатом. Батьки, емоційно включені в пізнавальну діяльність, демонструють ознаки співзалежної поведінки [17].

Суїцидальна поведінка. До категорії проблемних груп дітей, які знаходяться у зоні суїцидального ризику в закладах середньої освіти, М. Салтикова-Волкович відносить обдарованих дітей з нестандартним мисленням, яке відрізняється від їх однолітків способами пізнавальної діяльності, видатними художніми і спортивними досягненнями, а також дітей, які проявляють риси лідерської поведінки [12, с. 65].

Кількість суїцидів серед обдарованих дітей в два рази більша, ніж серед звичайних. В дослідженнях виявлено дві основні характеристики обдарованих дітей, які обумовлюють прояви суїцидальної поведінки: певні відхилення в емоційному фоні і колосальне Его. В обдарованих дітей суїцидальна поведінка часто спровокована постановкою завищених цілей, страхом помилки, непереносимістю ситуації програшу, невдачі, переживанням глибокої особистісної кризи, труднощами самовизначення, відсутністю підтримки з боку значимих дорослих [1, с. 174].

Отже, нами здійснено спробу розкриття сутності, змісту й розповсюдженості девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку в таких аспектах, як асоціальна, суїцидальна, адиктивна, делінквентна поведінка. Визначені наукові підходи формують комплексне уявлення щодо сутності і змісту девіантної поведінки на базі гіперздібностей, що дає змогу побудови системи профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку в закладах загальної середньої освіти. Саме це питання і буде розглянуто у наступних розвідках.

Список використаної літератури

1. Артамонова Е. Г. Одаренные дети в современном обществе: трудности становления личности / Е. Г. Артамонова // Мир психологии и

психология в мире. – №1. – 2015. – С. 171–176. **2. Габдулхаков В. Ф.** Одаренный ребенок и талантливый педагог: индикаторы профессионального мастерства педагога в контексте детерминантов одаренности и девиации: монография / В. Ф. Габдулхаков. – М.: Московский психолого-социальный институт (изд-во НПО «МОДЭК»); Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2013. – 258 с. **3. Елисеева Е. В.** Проблемы одаренных детей и пути их разрешения в рамках социально-педагогической деятельности / Е. В. Елисеева // Сб. тезисов II гор. науч.-практ. конф. молод. ученых и студ. учрежд. высш. и средн. образования «Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования», 23-24 апреля. – М., 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://childpsy.ru/lib/articles/id/10272.php>>. **4. Земба Б. А.** Умови ефективного застосування методів діагностики обдарованих маргінальних учнів / Беата Анна Земба // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2016. – № 4 (47). – С. 12–15. **5. Зеркина Е. В.** Подготовка будущих учителей к превенции девиантного поведения школьников в сфере информационно-коммуникативных технологий: монография / Е. В. Зеркина, Г. Н. Чусавитина. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 185 с. **6. Курзова К.** Интеллектуальная одаренность и девиантное поведение / К. Курзова // Семейно-медицинский портал о здоровье детей и взрослых, просто и доступно каждому родителю «Детский доктор». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.detskydoctor.ru/doc/psihologiya/intellektualnayaodarennost-i-deviantnoe-povedenie/>> **7. Максимова С. В.** Творческая активность у лиц с наркотической зависимостью / С. В. Максимова // Вопросы психологии / Ред. Е. В. Щедрина. – 2006. – №1. – С. 118–127. **8. Михайленко О. В.** Особливості обдарованих дітей як категорії «групи ризику» / О. В. Михайленко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2014. – Вип. 115. – С. 154–158. **9. Злочинність неповнолітніх: причини, наслідки та шляхи запобігання: Навчальний посібник / Н. Ю. Максимова, Л. А. Мороз, Л. І. Мороз, С. І. Яковенко. За ред. С. І. Яковенка; – К.: КЮІ КНУВС, 2005. – 200 с. **10. Паненкова Ю. В.** Психолого-педагогічні чинники адаптації обдарованих дітей до умов початкової школи: / дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Юлія Валеріївна Паненкова. – Острог, 2014. – 241 с. **11. Руководство по аддиктологии /** Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007. – 768 с. **12. Салтыкова-Вокович М.** Социально-педагогическая проблема детско-юношеского суицида / М. Салтыкова-Вокович // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы: матер. I респ. науч. конф. (с междунар. участием). (Гродно, 25 – 26 окт. 2012 г.) / ГрГУ им. Я. Купалы; редкол.: Н. В. Михалкович (гл. ред.) [и др.]. – Гродно. – ГрГУ, 2012. – С. 63–68. **13. Словник** іншомовних слів. Тлумачення, словотворення та слововживання: близько 35000 слів і словосполучень /**

С. П. Бибик, Г. М. Сютя; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2005. – 623 с. **14. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины** / М. Ю. Олешков, В. М. Уваров – М. : 2006. – 152 с. **15. Фетискин Н. П.** Девиации креативно-одаренных детей / Гуманитарные основания социального прогресса: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – В 8 частях. – Ч. 8 / Под ред. В. С. Белгородского, О. В. Кашеева, В. В. Зотова, И. В. Антоненко. – М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», 2016. – 256 с. – С. 192–197. **16. Юнг К. Г.** Собрание сочинений. Конфликты детской души / Пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. – М. : Канон, 1997. – 336 с. **17. Якимова Т. В.** Феномен познавательной аддикции в развитии интеллектуально одаренных подростков / Т. В. Якимова // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – № 2 (10). – С. 56–69.

Степаненко В. І. Наукові підходи до трактування сутності і змісту девіантної поведінки на базі гіперздібностей

У статті проаналізовано погляди науковців щодо сутності, змісту, частоти прояву девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку у таких аспектах, як асоціальна, делінквентна, адиктивна, суїцидальна поведінка. Наведено статистичні дані щодо розповсюдженості різних форм девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку.

Девіантна поведінка на базі гіперздібностей визначається як тип відхильної поведінки, який супроводжується девіаціями у повсякденному житті при особливій обдарованості, таланті, геніальності в інших сферах діяльності людини.

Акцентовано увагу на тому, що труднощі, які виникають у процесі соціальної адаптації обдарованої дитини, при відсутності надання своєчасної допомоги загострюють і посилюють ризик появи у них зазначених форм девіантної поведінки на базі гіперздібностей.

Ключові слова: девіантна поведінка на базі гіперздібностей, обдарована дитина, маргінальна обдарована дитина, асоціальна поведінка, делінквентна поведінка, адиктивна поведінка, суїцидальна поведінка.

Степаненко В. И. Научные подходы к трактовке сущности и содержания девиантного поведения на базе гиперспособностей

В статье проанализированы взгляды ученых о сущности, содержании, частоте проявления девиантного поведения на базе гиперспособностей у детей школьного возраста в таких аспектах, как асоциальное, делинквентное, адиктивное, суицидальное поведение. Приведены статистические данные по распространенности различных форм девиантного поведения на базе гиперспособностями у детей школьного возраста.

Девиантное поведение на базе гиперспособностей определяется как тип отклоняющегося поведения, который сопровождается девиациями в

повседневной жизни при особой одаренности, таланте, гениальности в других сферах деятельности человека.

Акцентируется внимание на том, что трудности, которые возникают в процессе социальной адаптации одаренного ребенка, при отсутствии оказания своевременной помощи обостряют и усиливают риск появления у них указанных форм девиантного поведения на базе гиперспособностей.

Ключевые слова: девиантное поведение на базе гиперспособностей, одаренный ребенок, маргинальный одаренный ребенок, асоциальное поведение, делинквентное поведение, аддиктивное поведение, суицидальное поведение.

Stepanenko V. Scientific Approaches to the Interpretation of the Essence and Content of Deviant Behavior on the Basis of Hyper Abilities

The article analyses the views of scientists about the nature, content and frequency of manifestation of deviant behavior on the basis of hyper abilities in school-age children in such aspects as asocial, delinquent, addictive, suicidal behavior.

The statistical data on the prevalence of various forms of deviant behavior based on hyper abilities in school-age children are presented.

Deviant behavior based on hyper abilities is defined as the type of deviant behavior, which is accompanied by deviations in everyday life with special giftedness, talent, genius in other spheres of human activity.

The attention is paid to the fact that the difficulties that arise in the process of social adaptation of the gifted child, in the absence of the provision of timely assistance, exacerbate and increase the risk of the appearance of the indicated forms of deviant behavior on the basis of hyper abilities.

Key words: deviant behavior on the basis of hyper abilities, gifted child, marginal gifted child, asocial behavior, delinquent behavior, addictive behavior, suicidal behavior.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК [316.614:004.946]–053.5:316.77

А. В. Тадаєва

ВПЛИВ НОВИХ МЕДІА НА ПРОЦЕС КОМУНІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Сучасність характеризується переходом до культури інформаційного суспільства, у якій провідними цінностями стають інформація та нове знання. Найдоступнішим джерелом доступу до

цінностей інформаційної доби на сьогодні виступають, так звані, нові медіа (інтернет, мобільна телефонія та інтерактивні радіо, телебачення). Найрозповсюдженішим та найдоступнішим видом нових медіа нині є інтернет. Актуалізація ролі інтернет у суспільстві вплинули на всі сфери життєдіяльності особистості: освіта, дозвілля, комунікація тощо. Значні темпи розвитку інтернету, популяризація соціальних мереж, блогів, форумів та чатів спричинили суттєві зміни у комунікації. В наслідок чого актуальності набуває нове явище сучасного суспільства – інтернет-комунікація, яка з кожним днем відіграє все більш вагомшу роль майже у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства.

Особливості соціалізації людини в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко та інші; питаннями впливу нових медіа на соціалізацію людини займаються В. Мудрик, В. Плешаков, Л. Рейман та інші. С. Бондаренко, А. Ваганов, О. Горошко, В. Михайлов та інші вивчають суть поняття «інтернет комунікація», особливості комунікації в кіберпросторі досліджують О. Белінська, С. Бондаренко, А. Ваганов, А. Войскуновський, О. Горошко, А. Жичкіна, В. Михайлов, В. Плешаков та інші. Однак, соціально-педагогічний аспект комунікації особистості в просторі нових медіа вивчено недостатньо, тому метою даної публікації є висвітлення впливу нових медіа на процес комунікації. Для досягнення поставленої мети постають завдання: по-перше нагальності набуває висвітлення нових медіа як сучасного засобу комунікації; по-друге визначення поняття інтернет-комунікації і по третє виділення особливостей інтернет-комунікації.

Становлення культури інформаційної цивілізації та неймовірний розвиток технологій вплинуло на життєдіяльність суспільства, вимагаючи від кожного його члена бути постійно на зв'язку із світом за допомогою нових медіа (інтерактивне радіо та телебачення, мобільна телефонія та інтренет). Необхідно зазначити, що нині медіа набувають вирішальної ролі у процесі життєдіяльності людини, оскільки вони є засобом доступу до необмеженої кількості інформації, що є цінністю інформаційної доби. В свою чергу їх інтерактивна складова – нові медіа представляють можливість індивіду висвітлити власну реакцію, оприлюднити власні знання, досвід уміння, навички, тим самим представивши себе «всім», що дає можливість особистості відчувати себе частиною того, що відбувається у соціальному середовищі.

Вважаємо: по-перше нові медіа візуалізують соціальний досвід та соціальні цінності у вигляді інформації, споживаючи яку людина може перетворити її у знання, і навіть, у інтерналізовані цінності; по-друге в сучасному інформаційному просторі користувачі мають змогу не лише споживати медіатексти, а й створювати їх, і навіть спілкуватися з іншими користувачами, але опосередковано, через нові технічні засоби. Справедливою є думка А. Алексєєвої [1], що процес технологізації вплинув на відносини між користувачем та засобами масової комунікації,

оскільки контент останніх медіа максимально інтерактивний: читач, по-перше, може відреагувати на нього, висловити свою думку і навіть виділити його в самостійний медіатекст, по-друге, має можливість зробити це швидко і майже не прикладаючи зусиль. Не можна не погодитися з В. Чумаковою [8], яка зауважує на тому, що спілкування через інтернет є невід'ємним фрагментом соціальної активності сучасної особистості. В свою чергу О. Безпалько [6] зазначає, що саме через соціальну активність реалізується знання, уміння, потреби, прагнення та культура суб'єкта. Отже, на сьогодні Інтернет, як вид нових медіа, виступає саме тим простором, у якому користувач може проявляти власну соціальну активність, оскільки за допомогою різноманітних популярних у всьому світі соціальних мережах (Instagram, Facebook, Twitter, LinkedIn та інші) кожна людина може продемонструвати себе цілому світові висвітлюючи власні світлини та додаючи текст до них або лише текстом, тобто створюючи медіатекст. Під медіатекстом розуміємо – різновид тексту, який належить до масової інформації, розрахований на масову аудиторію. Таким чином, взаємодія користувача у нових медіа напряму пов'язана з процесом комунікації. Необхідно зауважити, що нині інтернет виступає найрозповсюдженішим, наряду із мобільним зв'язком, засобом зв'язку серед нових медіа, зважаючи на інтерактивний характер інтернету актуальним стає розгляд специфіки саме інтернет комунікації.

Вважаємо за доцільне перед тим як перейти до розгляду особливостей інтернет-комунікації, розкрити загальні положення реальної комунікації. Підтримуємо думку М. Рац, що комунікація – це тип взаємодії між людьми, який передбачає обмін інформацією [7, с.85]. Необхідно наголосити на тому, що комунікація є однією із базових потреб особистості. Традиційно в процесі комунікації передача інформації відбувається за допомогою двох засобів – вербального та невербального. Вербальна комунікація реалізується на основі використання людьми звукової та письмової мови, невербальна комунікація характеризується вживанням немовних засобів для створення та передачі інформації.

Під впливом культури інформаційного суспільства актуальності набуває опосередкована комунікація через інтернет. Про це свідчать значні темпи росту кількості нових користувачів інтернетом, а також популяризація різноманітних соціальних мереж, месенджерів, блогів, форумів тощо.

У зв'язку із збільшенням ролі інтернет у процесі комунікації наковці все частіше звертають увагу на специфіку даного феномену. Так, сутність комунікації у інтернет просторі у власних працях досліджували О. Белинська [4], С. Бондаренко [3], А. Ваганов [4], О. Горошко [5] та інші. С. Бондаренко пропонує розглядати поняття «Інтернет-комунікація» як спілкування двох або більше осіб, що характеризуються невидимістю комунікантів, письмовою формою повідомлень, які

надсилаються, можливістю негайного зворотного зв'язку, а також взаємодією або обміном електронними повідомленнями або ж взаємним обміном і правом доступу до інформації, що зберігається у комп'ютерах комунікантів [3]. О. Горошко [5] вважає поняття інтернет-комунікації та віртуальне спілкування синонімічними. Дослідниця розуміє опосередковане комп'ютером спілкування двох або більше осіб, яке характеризується невидимістю комунікантів, писемною формою повідомлень, що надсилаються, можливістю швидкого зворотного зв'язку та електронним каналом передачі інформації. Основуючись на думках О. Бондаренко [3] та О. Горошко [5] виділимо специфіку поняття «інтернет-комунікація». Так, по-перше інтернет-комунікація здійснюється опосередковано через соціальні мережі або месенджери; по-друге інтернет комунікація реалізується, в основному, через символи та «смали» і не передбачає невербальної складової, тобто співрозмовники частіше за все не бачать співрозмовника і не можуть проаналізувати його жести, міміку тощо; і по-третє інтернет-комунікація просто не можлива без доступу до інтернет. Отже будемо розуміти під інтернет-комунікацією вид опосередкованої інтернет-простором вербальної комунікації, який здійснюється за рахунок символів.

А. Ваганов у праці «Коротка феноменологія всесвітнього павутиння» зауважує, що специфіка інтернет-комунікації полягає в тому, що з одного боку сам інтернет-простір є джерелом виникаючих потреб, а з іншого боку він є засобом задоволення цих потреб [4, с. 49]. Не можна не погодитися з цією думкою, оскільки інтернет наразі сприймається молодим поколінням (яке є постійними та найбільш активним його користувачами) продовженням соціальної реальності, яка потребує від особистості користувача постійно взаємодіяти з оточуючим світом саме у віртуальному просторі, і сам же інтернет і задовольняє потреби які висуває. Так, нині всі смартфони мають можливість доступу до інтернет, а кожна соціальна мережа або месенджер повідомляє користувача одразу, про те, що хтось написав користувачу або «оцінив» його публікацію тим самим провокуючи користувача одразу відреагувати.

Аналіз праць О. Белинської, А. Войскуновського, А. Жичкіної, В. Плешакова та інших дає можливість виділити ряд особливостей інтернет-комунікації: доступність, сленг, використання різноманітних засобів комунікації, анонімність, не регламентованість поведінки, безкарність. Зупинимось на цих особливостях детальніше.

Безумовно до позитивних аспектів інтернет-комунікації слід віднести можливість *доступного* спілкування з близькими та знайомими не зважаючи на відстань. Але, на сьогодні спілкування опосередковане новими медіа може замінювати реальне спілкування з одного боку, а з іншого – пасивність у віртуальному просторі може загрожувати людині маргіналізацією.

Взагалі ведучи мову про комунікацію у нових медіа необхідно звернути увагу, що віртуальна комунікація відбувається за допомогою

різних ресурсів – мобільного зв'язку, смс повідомлень, месенджерів (Viber, Telegram, WhatsApp та інші), соціальних мереж (Instagram, Facebook, Twitter, LinkedIn та інші), чати тощо. Тобто користувач має можливість бути на зв'язку і світом 24 години на добу, що може спровокувати інтернет-залежність.

Комунікація у кіберпросторі відбувається за рахунок символів, тобто вона позбавлена невербальної складової (жестів, рухів, сміху, вигуків, дотиків тощо) та емоційності. Через це користувачі насичують власні текстові медіатексти так взаними «емоціями», які передають частку переживань співрозмовника. Окрім «емоцій» інтернет-комунікація насичена специфічним сленгом, який складається з вагової частки ненормативної лексики. Ще однією специфічною особливістю інтернет-комунікації є своєрідний *сленг*. Так, інтернет комунікація насичена своєрідним сленгом, який використовується лише в кіберпросторі, до нього можна віднести скорочення звичних слів, або використання символів замість слів, ненормативна лексика.

Специфічною ознакою кіберпростору є *анонімність*, оскільки достовірно невідомо хто є співрозмовником. По-перше на сьогодні в інтернет-просторі існує такий феномен як бот, тобто спеціальні програми, створені для імітації поведінки індивіда у соціальних мережах. Реальний користувач може і не знати, що спілкується з так званим ботом. Частіше за все їх використовують інтернет-маркетологи, а також злодії. По-друге сам користувач може висвітили стільки інформації про себе скільки вважає за потрібне, але частіше за все користувачі соціальних мереж висвітлюють кожен власний крок, і особисту інформацію. Так, переглянувши «сторінку» у соціальній мережі пересічного користувача можна дізнатися про нього майже все: його ім'я та прізвище, дату народження, місце проживання, особисте життя, матеріальний статус тощо. Можна сказати, що тим самими користувачі проявляють віктимну поведінку у кіберпросторі, чим і послуговуються частіше за все інтернет-злочинці. Крім того, самі люди із недобрими намірами (злодії, збоченці, педофіли тощо) можуть прикриватися чужими світлинами та входити в довіру іншим користувачам. Крім того, як зазначає О. Белинська анонімність звільнює користувачів від необхідної правдивої самопрезентації, тим самим відкриваються можливості стати кимось іншим. Тобто, через анонімність в інтернет жоден користувач не може бути абсолютно впевненим у тому з ким він спілкується насправді.

Інтерне знімає всілякі рамки, які існують при реальній взаємодії (стать, вік, соціальний статус тощо). Тому ще однією особливістю інтернет-комунікації є *не регламентованість поведінки*. У інтернеті відсутні правила та норми поведінки, тому переважна більшість комунікацій переходять на неформальний рівень, з нерегламентованим стилем та етикою спілкування. Виходячи із вищесказаного актуальності набуває ще одна характерна особливість інтернет-спілкування – *безкарність*. З однієї сторони інтернет дає користувачу відчуття свободи,

оскільки прикладаючи мінімум зусиль можна отримати доступ до інформації з будь-якого куточку світу, можна спілкуватися з людиною яка знаходить дуже далеко, можна залишити коментар з приводу будь-якої події або висловити власну точку зору, яку перегляне велика аудиторія. А з іншої сторони користувач може висловитися не толерантно, але грубо в інтернет-просторі, оскільки відчуває безкарність власних дій, а при умові анонімності можна висловлювати будь-які думки. Саме не регламентованість поведінки та безкарність є одним із факторів розвитку агресивності в інтернет просторі. Актуальності набувають такі поняття як троллінг, кібертетирування, кібербуллінг, кібермобінг, кіберхарасмент та інші. Під троллінгом розуміють створення в інтернет-просторі медіатекстів з метою розв'язання конфлікту; поняття кібертетирування, кібербуллінг, кібермобінг, кіберхарасмент розкривають у собі залякування або цькування особистості у кіберпросторі.

Отже, аналіз особливостей комунікації в інтернет-просторі дає підстави стверджувати, що інтернет-комунікація є інноваційним феноменом, який увійшов та набрав популярності через ряд позитивних аспектів. Але наявні негативні аспекти інтернет-комунікації актуалізують потребу в гармонізації процесу інтернет-комунікації.

Підсумовуючи, зазначимо: 1) висвітлення нових медіа як сучасного засобу комунікації; по-друге визначення поняття інтернет-комунікації і по третє виділення особливостей інтернет-комунікації.

Становлення культури інформаційної доби та неймовірний розвиток техніки вплинули на трансформацію засобів масової комунікації, виділивши з поміж традиційних медіа – нові, які характеризуються інтерактивністю. Найрозповсюдженішим та найбільш актуальним видом нових медіа є інтернет. Розвиток нових медіа в цілому та інтернет зокрема вплину на всі сфери життєдіяльності суспільства – освіта, дозвілля, комунікація тощо; 2) під інтернет-комунікацією розуміємо вид опосередкованої інтернет-простором вербальної комунікації, який здійснюється за рахунок символів; 3) інтернет-комунікація має ряд особливостей: доступність, сленг, використання різноманітних засобів комунікації, анонімність, не регламентованість поведінки, безкарність. Перспективи подальшого наукового дослідження цієї проблеми пов'язані з дослідженням сутності феномену інтернет-комунікації та особливостей її впливу на особистість користувача.

Список використаної літератури

1. Алексеева А. О. Новые интерактивные медиа в контексте теории информационного общества : автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. О. Алексеева. – М., 2006. – 195 с. **2. Белинская Е. П.** Психология Интернет-коммуникации : учеб. пособие/ Е. П. Белинская. – М. : МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2013. – 192 с. **3. Бондаренко С. В.** Модель социализации пользователей в киберпространстве / С. В. Бондаренко //

Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: труды VI Всероссийской объединенной конференции. Санкт-Петербург, 3-6 ноября 2003 г. – СПб.: Изд-во Филологического факультета СПбГУ, 2003. – С. 5–7. **4. Ваганов А.** Краткая феноменология Всемирной паутины / А. Ваганов // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М.: Традиция, 2000. – С. 42–53. **5. Горошко Е. И.** Гендерные аспекты коммуникаций на примере образовательных практик Интернета / Е. И. Горошко // ОТО. – 2008. – № 2. – С. 388–411. **6. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві ; Ін-т пробл. виховання НАПН України [та ін.]. – К. ; Сімф. : Універсум, 2012. – 535 с. **7. Рац М.** Книга в «информационном обществе»: о чем речь? Взгляд методолога // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М.: Традиция, 2000. – С. 82–94. **8. Чумакова В. А.** Психологические особенности интернет-коммуникаций в социальных сетях / В. А. Чумакова // Молодой ученый. – 2013. – №3. – С. 451–453.

Тадаєва А. В. Вплив нових медіа на процес комунікації особистості

У статті розкрито специфічний вплив нових медіа (інтерактивні радіо, телебачення, мобільний зв'язок та інтернет) на комунікацію особистості користувача в умовах інформаційного суспільства. Обґрунтовано виділення серед нових медіа саме інтернету, як такого, що має найвагоміший вплив на процес комунікації. Висвітлено сутність поняття комунікації та її видів. На основі аналізу наукових джерел здійснено аналіз поняття інтернет-комунікація, виділено специфічні особливості інтернет-комунікації: доступність, сленг, використання різноманітних засобів комунікації, анонімність, не регламентованість поведінки, безкарність. Проаналізовано неоднозначність впливу інтернет-комунікації на особистість користувача.

Ключові слова: нові медіа, комунікація, інтернет-комунікація, особливості інтернет комунікації.

Тадаева А. В. Влияние новых медиа на процесс коммуникации личности

В статье раскрыто специфическое влияние новых медиа (интерактивные радио, телевидение, мобильная связь и интернет) на коммуникацию личности пользователя в условиях информационного общества. Обосновано выделение среди новых медиа именно интернета, как такого, который имеет наиболее сильное влияние на процесс коммуникации. Выделена суть понятия коммуникации и ее видов. На основе анализа понятия интернет-коммуникации выделены специфические особенности интернет-коммуникации: доступность, сленг, использование разнообразных средств коммуникации,

анонимность, не регламентированность поведения, безнаказанность. Проанализировано неоднозначное влияние на личность пользователя.

Ключевые слова: новые медиа, коммуникация, интернет-коммуникация, особенности интернет-коммуникации.

Tadajeva A. Influence a New Media on the Process of Communication Personality

In the article opened a special influence a new media on the process of communication of personality user in conditions information society.

Becoming a culture of information society influenced on actualization the role of new media (interactiven radio, television, mobile communications and the Internet) in the life individual. The special role of new media becomes Internet, like the most affordable means of adding value to the information age. Internet was influenced all spheres of personality life, including the process of information exchange between people - communication. Accordingly, such a phenomenon as Internet communication becomes actuality, that is, it is mediated by the online space of verbal communication, which is carried out at the expense of symbols. Internet-communication has a number of features: availability of interaction with users with little effort; use of special words and expressions only in cyberspace, slang; use of various communication tools (social networks, managers, chats); anonymity in internet space; non-regulatory behavior and impunity.

Key words: new media, communication, Internet-communication, special Internet-communication.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.013.42:343.431

I. М. Трубавіна

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ
ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Торгівля людьми – один з трьох найприбутковіших злочинів в світі поряд з торгівлею наркотиками і зброєю. Тому торгівля людьми процвітає і популярна в злочинному світі, а потрапити до торгівцев людьми може сьогодні будь-яка людина – від дитини до пенсіонера, чоловіки і жінки, раніше ж це були переважно молоді жінки для секс-бізнесу. Сьогодні цей злочин став ширшим і стосується і торгівлі людськими органами, і залучення до незаконної праці, і сурогатного материнства, і рабства тощо. Боротьба з торгівлею людьми є завданням

всіх держав, прийняті рішення стосуються всього світу на рівні ООН з 1949 р.: Конвенція про боротьбу з торгівлею людьми і з експлуатацією проституції третіми особами 1949, Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації у відношенні до жінок, 1979, Конвенція про заборону і невідкладних заходах щодо викоренення найгірших форм дитячої праці, 1999, Глобальний план дій ООН з боротьби щодо торгівлі людьми, 2010, та 3 протоколи ООН з цієї проблеми (2000). Боротьба з торгівлею людьми включає до себе і профілактику цього злочину, яка є завданням багатьох структур, у т.ч. і соціальних служб, закладів освіти, органів місцевого самоврядування тощо. Виникає питання про зміст та організацію такої роботи на рівні закладів середньої освіти, оскільки саме діти є найбільшою групою ризику для торгівців людьми в силу їх незрілості і відсутності критичного мислення. Середня освіта – наймасовіша ланка соціальної профілактики торгівлі людьми, оскільки всі діти ходять до школи, а кожен з них має батьків, які також можуть бути в зоні ризику. Таким чином, соціальна профілактика торгівлі людьми дозволяє сформулювати поняття про сутність злочину, причини потрапляння до торгівців людьми і шляхи запобігання торгівлі людьми у всіх дітей країни, а також через них вплинути на їх батьків, які не є організованою аудиторією для щоденного навчання. Отже, потенціал закладів середньої освіти є великим щодо профілактики торгівлі людьми.

Якщо говорити про наукові публікації в даному напрямку, слід виділити роботи працівників ГО «Ла Страда-Україна»: Левченко К. Б. [3–5] (юридичні аспекти профілактики торгівлі жінками, захисту дітей), Ковальчук Л. Г. [2] (соціально-педагогічні аспекти профілактики торгівлі дітьми), Трубавіної І. М. [8; 9; 10] (соціальна профілактика торгівлі людьми в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді), а також роботи Данильчук Л. Г. [1] (запобігання торгівлі людьми засобами ІКТ), роботи на стику декількох наук – Бандурка О. М. [7; 8] (запобігання і протидія торгівлі людьми). Але протидія торгівлі людьми в напрямку соціальної профілактики в закладах середньої освіти з огляду на теоретичні основи ще не була предметом ґрунтовних наукових досліджень. З огляду на це, метою статті є визначення теоретичних основ соціальної профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти.

Для визначення теоретичних основ соціальної профілактики торгівлі людьми слід визначитися з поняттям теоретичних основ. Ми приймаємо за них наукові підходи як методологію [10], що дозволяє обрати та визначити принципи, зміст, форми і методи соціальної профілактики торгівлі людьми, умови її здійснення, але не дає конкретних визначених методик практичної роботи на конкретній темі, оскільки форми і методи своєї роботи педагогічні працівники за чинним в Україні законодавством про освіту обирають самі. При відборі і визначенні підходів ми користуємось ознакою доцільності наукових підходів для досягнення мети (І. Трубавіна [10]), різнорівневістю підходів для визначення принципів роботи з соціальної профілактики

торгівлі людьми, напрямків її змісту, технологій і методик роботи (І. Липський [6]).

Перший рівень наукових підходів належить до методологічних і є філософським рівнем, оскільки філософія є основою всіх наук і дає уявлення про знання і його місце в системі наук. Нам потрібно обрати ті філософські течії, які дозволять вирішити завдання профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти – це прагматичний підхід; об'єднати зусилля фахівців і дати їм місце і завдання роботи в загальній системі боротьби з торгівлею людьми – це системний підхід; навчити розрізняти це явище і розпізнавати його, протидіяти йому з урахуванням нових фактів і умов в суспільстві – це гносеологічний підхід, поставити в кут проблеми права і життя людини як цінність – це аксіологічний підхід та підходи із захисту прав людини, створювати умови для повсякденної профілактики торгівлі людьми особистою участю кожної людини – це діяльнісний підхід. Важливими є ідеї філософських концепцій біоетики та ненасильства, які розкривають з опорою на права людини можливості їх реалізації і шляхи їх захисту в суспільстві. Необхідність опори в соціально-педагогічній роботі на концепції прав людини і розвитку людини, сталого розвитку суспільства вимагає від педагога поставити в основу своєї роботи з профілактики торгівлі людьми права людини і права дитини, що робить його роботу правозахисною за суттю і вимагає знання прав дитини і їх порушень, своїх дій в цьому випадку. Таким чином, отримуємо необхідність правової просвіти як напрямку роботи педагогічних працівників в закладах середньої освіти з нашої проблеми. Важливими для вирішення проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми в школах є теорії пізнання про роль практики, системно-структурного підходу до аналізу педагогічних явищ і процесів (П. Анохін, І. Блауберг, В. Сагатовський, Г. Юдін); діалектики про роль діяльності у розвитку людини (М. Каган, В. Кремень, Г. Щукіна), соціальної філософії про категорію соціально-педагогічного, призначення соціальної роботи (В. Андрущенко, В. Кремень, М. Лукашевич, І. Пінчук, О. Складаров); гендерної теорії про забезпечення рівності прав і можливостей жінок та чоловіків (К. Левченко, Н. Кутова). Філософські основи соціальної профілактики торгівлі людьми роботи вимагають педагогізації суспільства, роботи щодо створення умов для реалізації прав людини, формування суб'єктності у дітей та дорослих. Таким чином, філософські підходи дають нам принципи соціальної профілактики торгівлі людьми: гендерної рівності, рівності всіх людей в правах і свободах, правового підґрунтя роботи, зв'язку з практикою, педагогізації мікросередовища дитини, системності в роботі з соціальної профілактики торгівлі людьми, участі дітей в профілактичній роботі з проблеми, формування позитивної мотивації та активності дітей в здійсненні соціальної профілактики торгівлі людьми.

Якщо далі розглядати методологію з точки зору наукових підходів вищого рівня, то потрібно в науковому плані визначитися з політикою

держави щодо протидії і профілактики торгівлі людьми – це політичний підхід. Він потрібен з огляду на врахування ситуації в державі з точки зору захищеності людей від торгівців людьми і наявності соціальних цюмов для вирішення проблеми. Різні політичні підходи можуть сприяти розповсюдженню злочину або створювати умови для його викоренення. Так, держава соціального добробуту сприяє створенню умов для викоренення торгівлі людьми, а патерналізм – певною мірою її розповсюдженню внаслідок рабської атмосфери в суспільстві і низькому рівні добробуту і захисту громадян. Політичні основи вимагають надання соціальних і освітніх послуг в рамках соціальної профілактики торгівлі людьми як створення умов для реалізації прав людини в межах етатистської моделі соціальної політики, інституційно, в межах повноважень різних установ, які працюють з дітьми, молоддю і сім'ями, на основі захисту вразливих груп населення, через державні стандарти і комплексні цільові програми роботи з проблеми боротьби з торгівлею людьми. Це означає необхідність спільних зусиль і об'єднання зусиль фахівців різних сфер в соціальній профілактиці торгівлі людьми, координації роботи і її планування з урахуванням можливостей кожної установи. Робота повинна бути системною, де кожен компонент має свою роль і значення. Тому робота з соціальної профілактики торгівлі людьми повинна здійснюватися в межах національних і міжнародних нормативних документів щодо торгівлі людьми, підкорятися їх завданням і виконуватися в межах своїх повноважень і у взаємодії з іншими установами, які працюють з проблеми. Тому важливий принцип державної політики та систематичності в роботі, необхідним є комплексно-цільове планування в роботі з проблеми профілактики торгівлі людьми. Окремо потрібен критичний аналіз того, як це явище долається в різних країнах, які умови і фактори цьому сприяють. Тобто потрібна порівняльна педагогіка для визначення можливих шляхів роботи закладів середньої освіти для визначення факторів і умов соціальної профілактики торгівлі людьми, змісту, методик і технологій, можливих форм і методів такої роботи, її суб'єктів та об'єктів. Порівняльна педагогіка дає орієнтири для роботи з дітьми в подібних умовах. Наприклад, такі відомості дозволяють організувати за прикладом взаємодію школи, вчителів та батьків в інтересах дітей і залучати громаду до вирішення проблеми як у Франції, застосовувати можливості шкільних соціальних служб як у Великобританії. Цінним є досвід щодо роботи з користувачами послуг жертв торгівлі людьми (Ізраїль), можливостей і діяльності ЕКПАТ – структури ООН з протидії комерційної сексуальної експлуатації дітей тощо. Тут корисним для нас є принципи врахування факторів розвитку дитини, організації взаємодії в інтересах дитини на рівнях громади, держави, мікросередовища, врахування проблем соціалізації дитини і здійснення з нею соціальної роботи для їх подолання і виходу її з групи ризику. Також важливим є історичний підхід до вирішення проблеми профілактики торгівлі людьми

– як вона вирішувалася в різні часи та умови життя, що цьому сприяло, які форми і методи роботи з соціальної профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти були дієвими. Історичні основи соціальної профілактики торгівлі людьми – це опора на християнські та народні традиції підтримки і допомоги незахищеним у суспільстві, спрямованість на цінність життя окремої людини в інтересах розвитку суспільства і громади. Саме такий відбір підходів дозволяє визначити принципи, умови, зміст, фактори соціальної профілактики торгівлі людьми. Зазначимо, що тільки у тісній взаємодії різних структур та за участі людей з різних прошарків населення можливе подолання проблеми.

Розкриваючи далі теоретичні основи соціальної профілактики торгівлі людьми, звернемося до наступного рівня теорії. Це – конкретно наукові підходи. Важливими є всі науки, які вивчають як причини і наслідки цього явища, боротьбу з ним, так і соціальну профілактику цього злочину проти людей. Так, на першому місці стають правовий підхід, особливо теорія держави та права про права людини (О. Скакун, М. Цвік, Ю. Шемшученко), політологічний, соціологічний та економічний – перший говорить про сутність цього явища, його мотиви і відповідальність за нього, інші – про його причини і наслідки, групи ризику, ставлення суспільства і мікросередовища до нього. Цікавими для нас є політологічні моделі соціальної політики (В. Слагін, С. Дармодехін, Ф. Ільдарханова, Г. Попович); теорії державного управління про принципи та зміст, методи роботи державних установ як в цілому, так і з проблеми торгівлі людьми (С. Біла, Г. Мостовий, Г. Одінцова). Теорії державного управління дають орієнтир на забезпечення прав людини, правові та організаційні основи роботи з профілактики торгівлі людьми. Якщо звернутися до психологічних підходів – ми визначимо причини потрапляння в ситуації торгівлі людьми, ставлення людей до торгівлі людьми, мотиви злочинців і жертв, помилки в сприйнятті і розпізнавання явища торгівлі людьми у жертв, комплекс проблем, який привів до цього в суспільстві і мікросередовищі жертви. Психологічні підходи дають можливість побачити похибки у відображенні торгівлі людьми в свідомості жертв, що стане основою соціальної профілактики з іншими людьми для запобігання потрапляння в ситуацію торгівлі людьми. Теоретичну основу соціальної профілактики торгівлі людьми становлять також висновки та положення психології щодо механізмів соціалізації особистості і груп (О. Леонт'єв, К. Роджерс, Г. Олпорт, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Д. Фельдштейн, К. Юнг).

Педагогічні підходи є важливими для соціальної профілактики торгівлі людьми для конструювання змісту, відбору форм і методів, методики роботи з дітьми різного віку і дорослими різних категорій. Цінним є використання теорії соціального загартування М. Рожкова – як дітям говорити про погані явища, про метод проб. Важливими є антропологічний підхід до соціальної профілактики торгівлі людьми, який дозволяє вивчити це явище з різних точок зору про людину; ресурсний як база для визначення

ресурсів у профілактиці торгівлі людьми, основ їх поєднання і пошуку; гуманістичний підхід з точки зору пріоритету інтересів і прав людини, поваги до неї і вимог до її поведінки; компетентнісний підхід як основу набуття життєвих компетенцій учнями та професійних компетентностей вчителями для соціальної профілактики торгівлі людьми; культурологічний підхід як основа для визначення умов для проведення соціальної профілактики; комплексний підхід як основа для рішення проблеми профілактики торгівлі людьми фахівцями різних сфер і наук, врахування всіх причин цього злочину; особистісний підхід, який повинен враховувати життєвий досвід учнів і професійний досвід вчителів і батьків, умови життя і навчання дітей, їх сімей, оточення; теорії соціалізації, які дозволяють визначити ті фактори і проблеми соціалізації дітей та молоді, які можуть привести до потрапляння в ситуації торгівлі людьми і своєчасно усунути негативні фактори і поєднати позитивні для профілактики торгівлі людьми. Педагогічні парадигми: культурологічна, гуманістична, педоцентрична, дитиноцентрична, соціетарна, особистісно орієнтована та ін. в проблемі профілактики торгівлі людьми наголошують на навчанні й вихованні як шляхах формування життєвої компетентності, життєвих умінь, визначення пріоритету прав дитини в сім'ї та суспільстві. Важливими є теорії соціальної роботи про методики і технології роботи з дітьми та молоддю (Д. Барис, Г. Гмайнер, І. Грига, І. Козубовська, Н. Комарова, В. Торохтій, О. Холостова, Т. Шеляг); соціологічно, біологічно та комплексно-орієнтовані теорії соціальної роботи, які дозволяють визначити напрямки соціальної профілактики – через роботу з особистістю, її оточенням, мікросередовищем, суспільством, громадою. Вони надають таких орієнтирів соціальній профілактиці торгівлі людьми: ідея реалізації прав людини через створення соціальних умов та втручання, врахування суб'єктності та об'єктності людини; мотивації її до роботи над розв'язанням проблем, на змінах у суспільстві в інтересах людини і запобігання торгівлі людьми як спільної проблеми. Важливими є теорії соціальної педагогіки – перш за все, середовищний підхід, який вимагає проводити роботу з соціальної профілактики в середовищі дитини і через це середовище. Цінним є також теорії соціальної педагогіки про соціалізацію груп (М. Беляєва, С. Вершловський, С. Діба, В. Лісовський, А. Мудрик, Ю. Поліщук, С. Савченко, С. Харченко), соціально-педагогічну роботу з сім'єю (К. Акстманн, А. Капська, І. Зверева, Г. Лактіонова, Т. Лодкіна); історії соціальної педагогіки, соціальної роботи про становлення соціально-педагогічної роботи зі дітьми молоддю, сім'ями в Україні і за кордоном (Л. Мардахаєв, В. Беляєв, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Рунов, О. Холостова). Соціально-педагогічні підходи (особистісно-соціальний, особистісно-соціально-діяльнісний, педагогіки соціальної роботи, проблемно-орієнтований, соціоособистісний, середовищний, соціально-виховний) передбачають орієнтацію в роботі з профілактики торгівлі людьми на розв'язання комплексу проблем людини, педагогізацію сім'ї і суспільства в її інтересах, її навчання і виховання щодо засвоєння нових

моделей життя, виховання тощо, першочергове розв'язання найгостріших проблем людини, пропагування як позитивного зразку життя і роботи у відповідності до правових норм в нашому суспільстві).

Усе це дає напрямки і орієнтири в роботі, дозволяє визначити такі важливі для профілактики торгівлі людьми принципи, зміст і методи роботи в закладах середньої освіти з дітьми та їх батьками:

1. У виховному процесі: Принципи: гуманізму, державної політики, національного виховання, індивідуального підходу, соціального загартування, опори на досвід людини, комплексного підходу, комплексного планування соціальної профілактики, організації взаємодії установ в вирішенні проблеми, системності та систематичності, педагогізації мікросередовища дитини, спрямованості на запобігання торгівлі людьми і збереження життя дітей, формування мотивації і активності до соціальної профілактики торгівлі людьми. Зміст виховної роботи з дітьми: трудове, національне, правове, економічне, моральне, політичне виховання. Методики роботи з профілактики торгівлі людьми: участі дітей, залучення їх до вирішення проблеми, «рівний-рівному», методи: інформування, переконання, приклад як методи формування свідомості дітей; проби, вправи, аналіз виховних ситуацій як методи формування досвіду поведінки; методи самовиховання в цьому напрямку. Можливі форми роботи – класні години та індивідуальна робота, батьківські збори, лекторії, консультації.

2. У соціально-педагогічній та психологічній роботі з дітьми та батьками: Принципи: соціальної відповідальності, гуманізму, конфіденційності диференціації та індивідуального підходу, опори на права людини. Зміст роботи: консультування, корекція і діагностика, первинна профілактика з усіма дітьми та їх батьками, вторинна профілактика з дітьми і батьками груп ризику. Змістом роботи є формування критичного мислення, вмінь прийняття рішень, комунікативних умінь, вміння керувати собою і своїм станом, корекція поведінки і самооцінки дітей, конфлікти і маніпуляції. Методи і форми роботи: інформування, консультування, фасилітація, тренінги, вправи, відеолекторії, перегляд відеоматеріалів за методом стоп-кадр, з аналізом ситуацій, батьківські збори, лекторії, консультації.

3. Навчальна робота: Принципи: зв'язку з життям, виховуючого навчання, науковості і доступності, наочності. Зміст роботи з профілактики торгівлі людьми: на суспільно-гуманітарних дисциплінах можливий акцент на проблемі в контексті порушення прав людини. Можливі вибіркові курси – за вибором школи. Наприклад, можна зробити цілий навчальний курс з проблеми «Запобігання і торгівля людьми», до якого вже є методичне забезпечення ГО «Ла Страда – Україна» (програма, підручник, відеофільм, тренінги тощо). Методи і форми роботи: наочні, практичні, словесні методи та їх поєднання, методи проблемного навчання (мозкова атака, дискусії, евристичні бесіди, різні види аналізу, проблемний виклад тощо).

Список використаної літератури

1. **Данильчук Л. О.** Інформаційно-профілактичні кампанії у сфері соціальної профілактики торгівлі людьми в Україні / Соціальна педагогіка: теорія та практика / Л. О. Данильчук. – 2014. – № 1. – С. 60–67.
2. **Ковальчук Л. Г.** Соціально-педагогічні умови профілактики торгівлі дітьми Автореф дис канд. пед. наук / Л. Г. Ковальчук. – К. : ПІВ НАПНУ, 2010. – 22 с.
3. **Левченко К. Б. та ін.** Запобігання торгівлі людьми: Навч.-метод. посібник / Вид. третє, доп. і виправ. / К. Б. Левченко, О. М. Бандурка, І. М. Трубавіна та ін. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справа, 2001. – 219 с.
4. **Левченко К. Б. та ін.** Запобігання торгівлі людьми та експлуатації дітей: Навч. посібник / За ред. К. Б. Левченко, О. А. Удалової. – К., 2005. – 210 с.
5. **Левченко К. Б.** Гендерна політика в Україні: визначення, формування, управління: Монографія / К. Б. Левченко. – Х. : Вид-во НУВС, 2003. – С. 268–303.
6. **Липский И. А.** Социальная педагогика : методологический анализ : учебное пособие / И. А. Липский. – М. : Сфера, 2004. – 320 с.
7. **Противодействие** торговле людьми: Учебное пособие / Под общ. ред. Акад. АПрНУ А. М. Бандурки. – Харьков : Консум, 2003. – 219 с.
8. **Соціальна** профілактика торгівлі людьми: Навч.-метод. посібник/ За ред. К. Б. Левченко, І. М. Трубавіної. – К. : ТОВ. «Агентство «Україна», 2007. – 217 с.
9. **Социальная** работа по предупреждению торговли людьми и оказанию помощи потерпевшим / Е. Б. Левченко, И. Н. Трубавина, Т. О. Дорошок и др. – К. : Украинский институт социальных исследований, 2001. – 214 с.
10. **Трубавіна І. М.** Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з сім'єю / І. М. Трубавіна. – Харків : Нове слово, 2007. – 395 с.

Трубавіна І. М. Теоретичні основи соціальної профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти

У статті розкрито актуальність проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми для суспільства і громади, для формування безпечної поведінки у дітей та молоді, впливу на батьків учнів закладів середньої освіти. Уперше систематизовано різноманітні підходи до соціальної профілактики торгівлі людьми в закладах середньої освіти як теоретичні основи роботи, відібрано принципи, зміст і напрямки роботи, методики і методи, форми роботи з соціальної профілактики торгівлі людьми в діяльності класного керівника, шкільного соціального педагога, практичного психолога. Показана можливість і необхідність роботи з батьками і взаємодії з установами держави і громади з проблеми.

Ключові слова: соціальна профілактика торгівлі людьми, наукові різноманітні підходи до соціальної профілактики торгівлі людьми, теоретичні основи соціальної профілактики торгівлі людьми, заклади середньої освіти.

Трубавина И. Н. Теоретические основы социальной профилактики торговли людьми в учреждениях среднего образования

В статье раскрыты актуальность проблемы социальной профилактики торговли людьми для общества и региона, для формирования безопасного поведения у детей и молодежи, влияния на родителей учащихся. Впервые систематизированы разноуровневые подходы к социальной профилактики торговли людьми в учреждениях среднего образования как теоретические основы работы, отобраны принципы, содержание и направления работы, методики и методы, формы работы по социальной профилактике торговли людьми в деятельности классного руководителя, социального педагога, психолога. Показана возможность и необходимость работы с родителями и взаимодействия с учреждениями государства и общества по проблеме.

Ключевые слова: социальная профилактики торговли людьми, научные разноуровневые подходы к социальной профилактики торговли людьми, теоретические основы социальной профилактики торговли людьми, заведения среднего образования.

Trubavina I. Theoretical Bases of Social Prevention of Trafficking in People in Secondary Education

The article reveals the urgency of the problem of social prevention of human trafficking for the global community, the country and the region, for the formation of safe behavior in children and young people, to influence the parents of students at risk. For the first time, various approaches to social prevention of human trafficking in secondary education are systematized as theoretical foundations of work, these approaches are named and shown the necessity and significance of each of them, and their interrelation is established. This allowed to select principles, contents and directions of such work, methods, forms of implementation of this work on the social prevention of human trafficking in the activities of the class teacher, social pedagogue, psychologist for social prevention of trafficking in people in institutions of secondary education. The possibility and necessity of working with parents and interaction with institutions of the state and society on the problem is shown.

The necessity of interaction between the subjects of work is proved between themselves.

Key words: social prevention of human trafficking, scientific different levels of approaches to the social prevention of human trafficking, the theoretical basis of social prevention of trafficking in human beings, secondary education.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:371.212.51:371.7 (043.5)

Т. М. Чечко

**АНАЛІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНО-РОЛЬОВОГО РЕПЕРТУАРУ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВОСТЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
В ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Підтримка батьків в дошкільному освітньому середовищі є предметом наукових пошуків таких дослідників як Т. Александрової, Т. Алексеєнко, Т. Валентьєвої, І. Зверєвої, Н. Колосової, Т. Кротової, К. Моїсеєнко, О. Нагорної, О. Нікольської, Т. Острянка, В. Ткачевої, які в своїх працях розкривають та обґрунтовують процес підтримки, її напрямки, функції та значення.

Аналіз вивчення дисертаційної бази щодо соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку доводить, що дане питання є маловивченим. Так, Ю. Богінська досліджувала соціально-педагогічну підтримку студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах [1], І. Макаренко досліджувала соціально-педагогічну підтримку батьків дітей раннього віку з особливими потребами [7], Т. Соловійова аналізувала соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами [10], В. Тесленко вивчав теорію і практику підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні [14], М. Тютюнник опрацювала тему соціально-педагогічної реабілітації дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри [16].

- Тому *метою статті* є аналіз наукових джерел щодо функціонально-рольового репертуару соціального педагога в умовах дошкільного навчального закладу та визначення його функцій у контексті соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку.

За визначенням О. Котикової, професійна роль фахівця – це модель його професійної поведінки, тобто нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з учасниками процесу взаємодії відповідно до набору соціальних статусів та позицій, з яких складається дана професія [6].

- Як зауважує О. Філатова, діяльність соціального педагога передбачає широкий спектр сервісних послуг, які надаються клієнтам щодо їх інформування, консультування, обслуговування, стимулювання. Здійснюючи будь-яку послугу, соціальний педагог може одночасно виконувати одну або кілька ролей [17].

- Отже, функціонально-рольовий репертуар розглядаємо як сукупність професійних функцій та ролей фахівця, які відповідають його професії та знаходять відображення в практичній діяльності.

У законі України «Про дошкільну освіту» [5] визначено наявність соціального педагога у дошкільному навчальному закладі. У статті 27 наголошено, що учасниками навчально-виховного процесу у сфері дошкільної освіти, окрім вихованців, адміністрації закладу, вихователів, спеціальних педагогів (логопедів, дефектологів тощо), медичних працівників, батьків, керівників гуртків тощо є також соціальні педагоги.

За визначенням І. Богданової, соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність. Як фахівець він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку. Визначальним у соціально-педагогічній роботі є вміння соціального педагога вирішувати проблеми та потреби особистості на різних рівнях: індивідуальному, міжособистісному та суспільному [12].

Так, науковець О. Денисюк серед основних напрямів діяльності соціального педагога дошкільного навчального закладу виділяє наступні: педагогізація соціально-культурного середовища мікрорайону; здійснення соціально-педагогічного патронату дітей мікрорайону, які не відвідують дошкільний навчальний заклад; забезпечення педагогічного всеобучу батьків та інших членів родини; допомога родині у вихованні дітей відповідно до запитів батьків та особливостей виховання в конкретній родині; організація змістовного дозвілля дошкільнят в ДНЗ та мікрорайоні; робота з дітьми з особливими потребами та їхніми батьками, створення сприятливого навчально-розвивального інклюзивного середовища; супровід процесу адаптації дитини та батьків до дошкільного навчального закладу; посередницька роль у взаєминах дитини, родини з освітніми, соціокультурними закладами мікрорайону [3].

Дослідниця Т. Острянюк наголошує, що основними функціями соціального педагога є зокрема: формування психолого-педагогічної культури батьків, покращення емоційного клімату у сім'ї; здійснення соціально-педагогічної допомоги, соціального виховання, освіти і розвитку кожної дитини; конструктивна взаємодія як з колективом закладу, різними типами сімей, так і фахівцями інших галузей (медичної, соціальної, правової). При цьому Т. Острянюк зазначає, що запорукою успішної соціально-педагогічної діяльності у ДНЗ є удосконалення нормативно-правової документації щодо діяльності соціального педагога та збалансування його соціально-рольових функцій [9].

Науковець Я. Юрків фокусує увагу на використанні соціальним педагогом різних форм і методів та адекватного застосування таких тактик як: безпосередня робота з конкретною сім'єю (відвідування соціальним педагогом сім'ї; спільна участь у засіданнях комісії, коли

обговорюються проблеми дитини); опосередкована робота з сім'єю (ведення записів про дитину; надання батькам інформації про хід реабілітації дитини; надання у тимчасове користування ігор для розвитку дитини); безпосередня робота з групою батьків (зустрічі з фахівцями з метою обговорення спільних планів, методик; організація семінарів для батьків, свят, акцій); опосередкована робота з групою батьків (інформування про новітні технології роботи з дітьми; проведення опитувань; підготовка стендів, виставок для батьків); розвиток контактів між сім'ями (обмін досвідом; допомога у створенні груп самопомоги батьків, клубів для батьків і дітей) [21, с. 140].

Важливу роль соціальному педагогу в дошкільному закладі відводить також дослідник О. Василенко, який зазначає, що даний фахівець має здійснювати соціальне виховання дітей і сприяти формуванню в них адекватної соціальної свідомості, де не останнє місце займає співпраця з батьками дошкільників [2].

До основних функцій соціального педагога О. Василенко відносить зокрема такі: організаторську (організація спільної діяльності дітей і вихователів у виховному процесі, вплив на зміст безпечного дозвілля); соціально-виховну (формування знань, умінь і навичок безпечної поведінки); діагностично-прогностичну (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку соціальної компетентності дитини, групи, мікросередовища та виявлення її можливої динаміки при збереженні зазначеної сукупності соціальних впливів); попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична (попередження і подолання негативних соціально-правових, психологічних впливів на дітей та їх здоров'я, організація соціальної допомоги дітям та їх батькам, забезпечення захисту їх прав у суспільстві); комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги та підтримки у процесі включення до виховання в групі, організація обміну інформацією з питань соціального виховання); морально-гуманістична (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості та наповнення розумінням цінності життя та здоров'я свого та інших) [2, с. 14].

Багатогранність ролей соціального педагога є питанням наукового пошуку дослідників В. Загвязинського та О. Селіванової. Так, у процесі здійснення професійної діяльності соціальні педагоги можуть виконувати такі ролі як: соціального педагога-організатора культурно-дозвілдової діяльності; соціального педагога-організатора спортивно-оздоровчої діяльності; соціального педагога-фахівця художньої та технічної творчості; соціального педагога-психолога; педагога – керівника педагогічного класу. Коло обов'язків і компетенції соціального педагога, вважають науковці, досить широке, але у нього є своє поле діяльності, свої клієнти і свої особливі повноваження, які потрібно відокремлювати від функцій інших фахівців закладу [13].

До функцій соціального педагога дані дослідники відносять: діагностичну (вивчення особливостей соціально-побутових умов життя дітей, сім'ї); освітньо-виховну (забезпечення цілеспрямованого педагогічного впливу соціального педагога на поведінку і діяльність особистості); організаторську (організація суспільнокорисної діяльності дітей, батьків, педагогів); організаційно-комунікативну (налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами); прогностичну та експертну (розробка програм та проектів соціально-педагогічного розвитку мікрорайону, установи; експертиза аналогічних документів); охоронно-захисну (захист прав та інтересів особистості); соціально-компенсаторну (комплекс заходів, що спрямовані на компенсацію соціальної ущербності клієнта); посередницьку (здійснення соціальних зв'язків між сім'єю та освітньою установою) [13].

Деяку іншу класифікацію рольового репертуару соціального педагога пропонує дослідник З. Шевців. Так, залежно від ситуації, соціальний педагог виступає у ролі: посередника (здійснює взаємозв'язок між дітьми і дорослими, між сім'єю і державними службами); адвоката (захищає правові інтереси сім'ї); конфліктолога (попереджає і розв'язує конфліктні ситуації); аніматора (сприяє відновленню взаємодії між особистістю і суспільством); експерта (виконує аналітичну роботу, пов'язану з виставленням соціального діагнозу, визначає методи і технологію компетентного втручання в проблему клієнта); терапевта і наставника (проводить соціальний супровід сім'ї); друга і порадирика (допомагає людині самій розв'язувати власні проблеми за принципом «допоможи, щоб клієнт сам собі допоміг»); громадського діяча (розвиває соціальні ініціативи громадян); менеджера (впроваджує різноманітні масові форми роботи – благодійні акції, фестивалі тощо) [20].

Науковець Л. Маценко основною функцією соціального педагога у роботі з батьками в межах освітнього закладу вбачає оновлення системи педагогічної освіти батьків з використанням ділових ігор, диспутів, зустрічей за круглим столом. В організації взаємодії з сім'єю багато залежить від особистісних якостей соціального педагога, його загальнокультурної та педагогічної досконалості [8].

Дослідниця Є. Холостова наголошує, що роль і місце соціального педагога у сфері освіти доцільніше визначати в залежності від специфіки освітніх установ, а предметом його діяльності виступають потреби дітей та можливості батьків. І часто соціальний педагог виступає посередником та комунікатором між освітнім закладом і сім'єю, дитиною та батьками, дитиною та вихователями [18].

Заслуговує також уваги дослідження В. Ткачевої, яка пропонує таку класифікацію функцій як: залучення батьків усіх вихованців до взаємодії з фахівцями дошкільного закладу; формування у батьків мотивації до тісних контактів з фахівцями установи; підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків; залучення батьків до корекційно-розвивальної, реабілітаційної та дозвілєвої роботи з дітьми [15].

Отже, проаналізувавши наукові джерела щодо бачення дослідниками функціонально-рольового апарату соціального педагога в дошкільному навчальному закладі, зосередимо свою увагу на визначенні функцій та ролей у контексті соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах.

Зазначимо, що Н. Чернуха соціально-педагогічну підтримку пояснює як систему заходів, що стимулюють, активізують соціально-педагогічну діяльність у соціальному середовищі, реалізація якої є інструментом соціалізації і соціального виховання, вирішення при цьому завдань соціального навчання, соціальної адаптації, соціальної профілактики та соціального обслуговування [19].

Науковець Н. Заверико підкреслює, що соціально-педагогічна підтримка передбачає діяльність соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків та здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем і можливостей. Результатом соціально-педагогічної підтримки має стати формування умінь та навичок вирішення конкретних проблем, самоконтролю та самопомоги [4].

Дослідниця Т. Алексєнко зазначає, що система соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в Україні загалом склалася і функціонує, але її якість вимагає поліпшення. Соціальна політика стосовно таких сімей вже орієнтована на необхідність ліквідації бар'єрів (ментальних, фізичних, інформаційних) і здійснення активних заходів у цьому напрямі, проте ще залишається недостатньо обґрунтованою [11, с. 47].

Отже, відповідно до аналізу джерельної бази щодо функцій соціального педагога в дошкільних навчальних закладах та змісту соціально-педагогічної підтримки, до *функціонально-рольового репертуару* даного фахівця у контексті соціально-педагогічної підтримки батьків ми відносимо такі ролі: роль модератора (людина, яка модерує та корегує процес соціально-педагогічної підтримки; є наставником у ньому; відповідає за дотримання учасниками процесу встановлених норм і правил поведінки; організовує спілкування між фахівцями); роль організатора (організатор соціально-педагогічного процесу в умовах закладу; організатор роботи міждисциплінарної команди); роль педагога-радника (інформування батьків та просвітницька робота щодо різних аспектів виховання і соціалізації дітей; залучення батьків до соціально-виховних заходів дошкільного закладу з метою підвищення виховного потенціалу батьків); роль консультанта (консультування з питань соціально-правового, педагогічного, психологічного характеру; переадресація батьків до інших фахівців у разі потреби); роль діагноста (діагностична робота щодо аналізу потреб батьків; дослідження соціально-педагогічних процесів у дитячому, батьківському та педагогічному колективах дошкільного закладу); роль посередника

(посередник між батьками та міждисциплінарною командою; між фахівцями закладу; між дошкільним закладом та іншими соціальними інституціями щодо взаємодії у процесі соціально-педагогічної підтримки батьків); роль захисника (захист та відстоювання прав дитини та її батьків у кризових ситуаціях; за потребою – представництво інтересів родини у відповідних соціальних інституціях); роль педагога-методиста (розробка методичних матеріалів соціально-педагогічного спрямування; оформлення тематичних стендів, батьківських куточків); роль адвокати (адвокація як пошук ресурсів для забезпечення вирішення певної проблеми, формування команди однодумців з числа громадськості; створення «каталогу спільноти», в якому будуть місцеві установи поблизу дошкільної установи).

У контексті вищезазначеного ми надаємо авторське визначення наступному поняттю, зокрема: соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах – це комплекс заходів фахівців міждисциплінарної команди дошкільного навчального закладу, спрямованих на допомогу батькам у розвитку їх виховного потенціалу щодо забезпечення ними умов для адаптації та розвитку особистості дитини з особливостями психофізичного розвитку в середовищі дошкільного навчального закладу, її соціалізації та соціальної інтеграції.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, узагальнюючи матеріал, можемо зробити наступні висновки.

З'ясовано, що серед науковців існують різні класифікації щодо функціонально-рольового репертуару соціального педагога в дошкільних навчальних закладах. До основних з них дослідники відносять такі ролі: посередника, експерта, адвоката, педагога-організатора, педагога-психолога, соціального терапевта, менеджера, конфліктолога. Науковці також виокремлюють його функції як от: соціально-виховну, організаційську, комунікативну, прогностичну, попереджувально-профілактичну, соціально-компенсаторну.

Встановлено, що серед наукових досліджень є маловивченим питання функціонально-рольового репертуару соціального педагога щодо соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах, відсутнє його технологічне забезпечення.

Надано авторське визначення поняттю соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах та запропоновано функціонально-рольовий репертуар соціального педагога у контексті цього.

Подальших наукових розвідок потребує розробка технологічного забезпечення соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах.

Список використаної літератури

- 1. Богінська Ю. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Юлія Валеріївна Богінська. – Ялта, 2013. – 545 с.
- 2. Василенко О. М.** Соціально-педагогічна робота у ДНЗ з формування життєзбережувальної компетентності дошкільників / О. М. Василенко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – №4. – С. 12–15. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2014_4_4.
- 3. Денисюк О. М.** Особливості діяльності соціального педагога в дошкільних навчальних закладах / О. М. Денисюк // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. / КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – № 11, ч. 1: Спецвип. – С. 59–62.
- 4. Заверико Н. В.** Соціально-педагогічна підтримка підлітків у притулку для неповнолітніх / Н. В. Заверико // Вісник Запорізького національного університету: педагогічні науки : зб. наук. пр. / гол. ред. Г. В. Локарева. – Запоріжжя : ЗНУ, 2009. – Вип. 2. – С. 114–117.
- 5. Закон України** «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 р. № 2628-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
- 6. Котикова О. М.** Репертуар професійних ролей соціального працівника / О. М. Котикова // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. – К. : НАУ, 2014. – Вип. 5 (1). – С. 65–70.
- 7. Макаренко І. В.** Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку в особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Макаренко Ірина Володимирівна. – Луганськ, 2009. – 232 с.
- 8. Маценко Л. М.** Педагогіка сімейного виховання: підручник. – К. : ЦП «Компринт», 2015. – 376 с.
- 9. Острянюк Т. С.** Соціальний педагог дошкільного навчального закладу: реалії та перспективи / Т. С. Острянюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 113. – С. 187–189.
- 10. Соловійова Т.** Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Соловійова Тетяна Геннадіївна. – Запоріжжя, 2009. – 253 с.
- 11. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія** / [Алексєєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В. та ін.] / за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. – К. : ТОВ «Задруга», 2017. – 168 с.
- 12. Соціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. і викладачів ВНЗ.** Рекомендовано МОН / Богданова І. М. – К., 2008. – 343 с.
- 13. Социальная педагогика : учебник для бакалавров** / под ред. В. И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.
- 14. Тесленко В. В.** Теорія і практика підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тесленко Валентин Вікторович. – Луганськ, 2007. – 513 с.
- 15. Ткачева В. В.** Технологии психологической помощи семьям

детей с отклонениями в развитии : учеб. пособ. / В. В. Ткачева. – М. : АСТ ; Астрель, 2007. – 320 с. **16. Тютюнник М. І.** Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Тютюнник Марія Іванівна. – Тернопіль, 1999. – 243 с. **17. Филатова Е. В.** Теория социальной работы [Текст]: учеб. пособие / Е. В. Филатова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 96 с. **18. Холостова Е. И.** Социальная работа: история, теория и практика : учебник для бакалавров / Е. И. Холостова. – М. : Изд-во Юрайт, 2011. – 905 с. **19. Чернуха Н. М.** Категорія соціально-педагогічної підтримки: теорія і практика / Н. М. Чернуха // Зб. наук. пр. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – №6. – С. 179–182. **20. Шевців З. М.** Основи соціально-педагогічної діяльності [Текст] : навч. посіб. / З. М. Шевців ; [рец.: Р. В. Павелків, С. В. Лісова, М. М. Філоненко]. – К. : Центр учб. л-ри, 2012. – 246 с. **21. Юрків Я. І.** Соціально-педагогічна робота з сім'ями розумово відсталих дітей : монографія / Я. І. Юрків ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2010. – 342 с.

Чечко Т. М. Аналіз функціонально-рольового репертуару соціального педагога у контексті соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах

У статті здійснено теоретичний аналіз сучасних підходів до класифікації функціонально-рольового репертуару соціального педагога в дошкільних навчальних закладах. Розкрито наукові позиції дослідників щодо завдань та ролей соціального педагога в роботі з дітьми та їх батьками в зазначених соціальних інституціях. Розглянуто сутність поняття «соціально-педагогічна підтримка» та особливості соціально-педагогічної підтримки батьків. Розкрито особливості функціоналу соціального педагога щодо роботи з батьками в умовах дошкільного навчального закладу. На підставі аналізу наукових джерел запропоновано авторське визначення поняття соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах та надано авторську класифікацію функціонально-рольового репертуару соціального педагога у контексті цього.

Ключові слова: соціальний педагог, функціонально-рольовий репертуар, соціально-педагогічна підтримка батьків, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Чечко Т. Н. Анализ функционально-ролевого репертуара социального педагога в контексте социально-педагогической поддержки родителей детей с особенностями психофизического развития в дошкольных учебных заведениях

В статье осуществлен теоретический анализ современных подходов к классификации функционально-ролевого репертуара социального

педагога в дошкільних навчальних закладах. Розкрито наукові позиції дослідників стосовно завдань і ролей соціального педагога в роботі з дітьми та їх батьками в зазначених соціальних установах.

Розглянуто сутність поняття «соціально-педагогічна підтримка» та особливості соціально-педагогічної підтримки батьків. Розкрито особливості функціонала соціального педагога по роботі з батьками в умовах дошкільного освітнього закладу. На основі аналізу наукових джерел запропоновано авторське визначення поняття соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах та надано авторську класифікацію функціонально-ролевого репертуару соціального педагога в контексті цього.

Ключові слова: соціальний педагог, функціонально-ролевий репертуар, соціально-педагогічна підтримка батьків, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Chechko T. Analysis of the Functional-Role Repertoire of the Social Pedagogue in the Context of Social and Pedagogical Support of Parents of Children with Peculiarities of Psychophysical Development in Pre-School Educational Institutions

The article discusses topical issues of the functional of the social pedagogue in the pre-school educational institution, analyzes research on the problem of social and pedagogical support, identifies the main tasks of the social teacher in pre-school educational institutions. The theoretical analysis of modern approaches to the classification of functional-role repertoire of the social teacher in preschool educational institutions is carried out in the article. The scientific positions of researchers regarding the tasks and roles of the social teacher in working with children and their parents in these social institutions are revealed. The essence of the concept "social and pedagogical support" and features of social and pedagogical support of parents are considered. Features of the functional of the social teacher on work with parents in the conditions of preschool educational institution are revealed. It is established that among the scientific researches the question of the functional-role repertoire of the social pedagogue on the social and pedagogical support of parents of children with the peculiarities of psychophysical development in pre-school educational institutions is not well studied, technological support of this process has not been developed. The role of the social teacher in pre-school curriculum has been raised. Based on the analysis of scientific sources, an author's definition of the concept of social and pedagogical support of parents of children with special characteristics of psychophysical development in preschool educational institutions was proposed and author's classification of the functionally-role repertoire of the social pedagogue was given in the context of this.

Key words: social pedagogue, functional-role repertoire, social and pedagogical support of parents, children with peculiarities of psychophysical development.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 377.015.31:316.61

Н. С. Шабаєва

КЛЮЧОВІ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

На сучасному етапі Україна виходить на рівень передового світового демократичного суспільства. Необхідним фактором розвитку демократії є забезпечення рівних прав чоловіків і жінок, що передбачає відмову від усталених стереотипів щодо гендерних ролей жінок і чоловіків у суспільстві. Досвід інших країн переконує у потребі гендерної рівності в усіх сферах життєдіяльності людини.

Проблема гендерних відносин в суспільстві постає однією з самих гострих соціальних проблем. Це обумовлено тим, що культура, традиції та стереотипи, усталені протягом багатьох століть, диктують відмінності у вихованні хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок.

Сьогодні гендерна проблематика є досить актуальною, про що свідчить аналіз наукової літератури. Важливим є розгляд гендерних проблем в освітній сфері. Засвоєння гендерних норм є обов'язковим аспектом сучасної освіти. Саме тому поняття «гендер» та пов'язані з ним проблеми, як-то – гендерна освіта та виховання, гендерна соціалізація, гендерна культура тощо – активно розглядається у педагогіці та психології. Це – роботи І. Кльоциної, В. Кравця, О. Кікінежді, І. Іванової, О. Цокур, Л. Штильової та ін.

Нас, передусім, цікавить проблема гендерної соціалізації студентів вищих навчальних закладів різних рівнів, тож вважаємо за потрібне розглянути термінологічний апарат, що функціонує в рамках нашої статті і складає його змістовну основу. Вивчення проблеми гендерної соціалізації дозволило окреслити ті **завдання**, що повинні стати науковими орієнтирами в процесі її дослідження: по-перше, це визначення поняття «гендерна соціалізація»; по-друге, виявлення її особливостей; по-третє, аналіз ключових проблем, що впливають на цей процес (гендерні ролі та стереотипи; гендерна ідентичність; агенти соціалізації).

Попри те, що гендерні дослідження в науковому полі вищої школи з'явилися наприкінці минулого тисячоліття і нараховують приблизно тридцять років, досить велика кількість науковців звернулась до вивчення поняття «гендерна соціалізація». Втім, відзначимо певну невизначеність і суперечливість вчених щодо використання гендерної термінології. У ході аналізу нами виявлено вживання наступних термінів – «гендерна соціалізація», «гендерно-рольова соціалізація», «статева соціалізація», «статева / гендерна соціалізація». Саме в такому вигляді їх використовують науковці в своїх дослідженнях.

Так, під гендерною соціалізацією більшість дослідників розуміють процес «засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилась» [1, с. 203], «наслідування, сприйняття та відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їхніх гендерних ролей» [2, с. 170], «засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань щодо цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, які відповідають гендерним ролям» [3, с. 142]. Обґрунтовуючи актуальність гендерного підходу в вихованні та навчанні сучасної молоді, Г. Грінських доходить висновку, що сутність гендерної соціалізації полягає в тому, що, розвиваючись та самозмінюючись, чоловіки та жінки засвоюють та відтворюють прийняті в суспільстві гендерні ролі та культуру взаємовідносин статей [4].

Вивчення підходів авторів до визначення поняття дозволяє розуміти гендерну соціалізацію як «процес організованого впливу на адаптацію особистості до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для її гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; осмислення вимог існуючої культури щодо людей у відповідності з їх біологічними статевими ознаками; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки; забезпечення самовираження і вільного самовизначення» [5, с. 25].

Серед проблем гендерної соціалізації однією з ключових науковці виділяють проблему гендерних стереотипів, які вважаються найефективнішим механізмом, що впливає на формування традиційної гендерної поведінки, гендерних ролей і встановлення гендерних відносин між жінками та чоловіками [6; 7].

Під стереотипами варто розуміти переконання, шаблони та кліше. Стереотипи поділяють на *статеві-рольові* та *гендерні*. *Статеві-рольові стереотипи* являють собою прийняті у суспільстві уявлення, як повинні себе поводити чоловіки та жінки. Згідно цих стереотипів формується поведінка, погляди на життя та свідомість особистості. *Гендерні стереотипи* – це уявлення, закріплені суспільством, що стосуються поведінки жінок та чоловіків, виконання ними соціальних ролей, які

відповідають їхнім можливостям та умінням [8, с. 93]. Аналізуючи гендерні стереотипи помічаємо, що жінкам і чоловікам традиційно приписують полярні якості: чоловікам – логіку, жінкам – інтуїцію; першим – владу, другим – підлеглість; і відповідно: порядок – хаос; незалежність – близькість; активність – пасивність; непостійність – постійність [6, с. 152].

Не викликає сумніву, що гендерні стереотипи, приписуючи різні якості та характеристики, притаманні чоловікам і жінкам, а також орієнтуючи їх на різні життєві стратегії, затверджують нерівні позиції статей у соціальному житті. Типово жіночі якості особистості, сімейні ролі, виконавчий характер діяльності визначають соціальний статус жінки як менш престижний. Якості «справжнього чоловіка», професійні успіхи, творча праця та керівництво зумовлюють високий соціальний статус, престиж і суспільне визнання. Науковці доводять, що дія гендерних стереотипів, які є дуже стійкими, виявляється в усіх сферах життя людини: на рівні їхньої самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, в процесі міжгрупової взаємодії [2, с. 59].

Гендерні стереотипи мають декілька негативних ефектів у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Перший негативний ефект полягає в тому, що відповідно до існуючих гендерних стереотипів відмінності між жінками та чоловіками підкреслюються у більшому ступені, ніж вони існують у дійсності. Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка однієї і тієї ж події залежно від того, до якої статі належить її учасник. Третій негативний ефект полягає у гальмуванні розвитку тих якостей, які не відповідають даному статеворольовому стереотипу [7, с. 282–285]. Для нас важливо те, що гендерні стереотипи у процесі міжособистісної, зокрема міжстатевої взаємодії, спонукають чоловіків і жінок, а в контексті нашої статті – студентів і студенток, будувати не рівноправні відносини, що мають паритетний характер, а владно/підвладні, відносини взаємодоповнення, за яких представникам чоловічої статі як таким, що займають більш високий соціальний статус відводяться лідуєча роль і домінуюча позиція [3; 7; 5].

Гендерні стереотипи є основою гендерних ролей. Н. Єрофєєва визначає гендерні ролі як набір очікуваних зразків поведінки у чоловіків і жінок. Виконуючи гендерні ролі, особистість виконує низку соціальних розпоряджень [8, с. 94]. Відповідно до гендерних ролей розрізняють: 1) *стереотипи маскуліності-фемініності*, які відображають очікування, що сформувалися в суспільній свідомості стосовно рис і властивостей, які повинні мати жінки та чоловіки (інструментальні – активність, впевненість домінантність, – для чоловіків, і експресивні – залежність, низька самооцінка, емоційність – для жінок); 2) *рольові стереотипи, які закріплюють сімейні та професійні ролі* відповідно до статі індивіда (чоловік – здобувач, добрий керівник, у той час як жінка – це хранителька домівки, мати та домогосподарка); 3) *стереотипи*,

пов'язані з відмінностями у змісті праці (сфери обслуговування, освіта та медицина – для жінок, тоді як творчі види діяльності та керівні посади – для чоловіків тощо) [7, с. 248–250].

Не менш важливою проблемою гендерної соціалізації вважається формування гендерної ідентичності. Під терміном «гендерна ідентичність» розуміють відповідність біологічної статі та гендерної ролі; поведінку людини, яка відповідає її гендерній ролі на основі гендерних установ та стереотипів [3; 7; 8]. Гендерна ідентичність співіснує у самосвідомості людини, а також поєднується з уявленням про професійний, сімейний, етнічний, освітній статуси. Засвоєння культурної системи суспільства у якому живе людина, тобто чоловік або жінка, і є процесом становлення гендерної ідентичності. Цей процес бере початок із раннього дитинства, де особливу роль у ході гендерної соціалізації грає сім'я, поведінка та вчинки батьків. Наступний важливий етап процесу гендерної ідентичності – це підлітковий та юнацький вік, адже саме у цей період в особистості формуються професійні та соціальні уявлення, щодо поведінки у суспільстві [9].

Цілісність гендерної ідентичності людини безпосередньо пов'язана з тим середовищем і соціальним порядком, в якому відбувається її формування. Велику роль у становленні гендерної ідентичності відіграють агенти соціалізації. Розв'язанню проблеми їхнього впливу присвячені роботи І. Кона, В. Кравця, А. Мудрика, А. Чекаліної та ін. Значущість агентів гендерної соціалізації у різні періоди життя індивідів відрізняється.

Безумовно, роль одного з основних агентів гендерної соціалізації відіграє сім'я. Адже саме в сім'ї формуються перші, а часто і фундаментальні уявлення особистості щодо поведінки в суспільстві. З раннього дитинства засвоюються основні соціальні норми, діти несвідомо ототожнюють себе з батьками, наслідують їхню поведінку, формуючи таким чином уявлення про те, як повинні себе поводити чоловіки та жінки [2; 5].

Інший агент гендерної соціалізації – освіта. Завдання освітніх установ полягає не тільки у тому, щоб дати особистості необхідні знання з різних наукових дисциплін, а і вплинути на гендерні відносини. Саме освітні заклади формують різні форми поведінки учнів по відношенню одне до одного та до оточуючих. Освітні заклади значною мірою впливають на формування та визначення особистих, професійних, громадських поглядів та можливостей і надають дуже впливові уроки гендерних відносин, відображаючи «гендерну стратифікацію суспільства та культури в цілому, демонструючи на власному прикладі нерівний статус жінок і чоловіків і формуючи феномен так названого «прихованого навчального плану» в освітніх інституціях, який базується на принципах гендерної нерівності» [10, с. 35]. Прихований навчальний план – це, «по-перше, організація самого закладу, гендерні стосунки на роботі, гендерна стратифікація учительської професії. По-друге, сюди відноситься зміст предметів, а по-третє, стиль викладання. Ці три виміри

невидимого навчального плану ... підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове» [11, с. 81]. Учені зазначають, що в ході навчально-виховного процесу відбувається диференціація статей, коли підтримується наполегливість у досягненні мети однієї статі, а іншу орієнтують на пристосування та адаптацію, що в результаті «породжує різне ставлення до свого «Я»» [11, с. 83]. Гендерний розвиток особистості, безумовно, залежить від тих цінностей, що прищеплюються молодому поколінню, і від яких залежить формування тих чи тих гендерних ролей та моделей міжстатевої поведінки [3, с. 149].

Ще один агент гендерної соціалізації, що виступає впливовим чинником у становленні гендерної ідентичності, – це засоби масової інформації. На сьогодні ЗМІ виконують не лише інформативну та розважальну функції, а і задають ритм життю, нав'язують стандарти, мають вплив на уявлення, настрої, почуття людей. Через те, що сучасне життя важко уявити без телебачення, інтернету, газет, журналів, книжок та радіо, можна припустити, що ЗМІ маніпулюють особистістю та суспільством [12, с. 106].

Вище наведені агенти гендерної соціалізації доводять, що мають неабиякий вплив на формування самосвідомості особистості, допомагають самовизначитись, як у професійній, так і в побутовій сферах, задають життєвий план, образ майбутнього. Не викликає сумніву, що в процесі гендерної соціалізації людині через вищезначені соціальні інститути транслюються застарілі гендерні стереотипи, які, в свою чергу, закріплюють рольові моделі поведінки, що відповідають існуючій патріархатній ідеології щодо понять «чоловічого» або «жіночого». Такі традиційні гендерні ролі унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження як чоловіків, так і жінок.

Таким чином, теоретичне дослідження сутності гендерної соціалізації та тих компонентів, з яких вона складається, дозволяє дійти висновку, що процес соціалізації сучасної студентської молоді на цей час відбувається на основі поглядів на жіноче та чоловіче як протилежних одне одному і відображає диференціацію та поляризацію статей, що відтворює ієрархію міжстатевих відносин студентів і свідчить про гендерну стратифікацію як суспільства в цілому, так і певного освітнього закладу зокрема. Втім, положення про те, що відмінності «чоловічого» та «жіночого» соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп дівчат і юнаків, надає впевненості про можливе подолання асиметричних умов для гендерного розвитку студентів/студенток за рахунок розширення їхнього рольового репертуару та коригування гендерних уявлень у свідомості студентської молоді у напрямку розширення їхніх індивідуальних можливостей у виборі егалітарних моделей поведінки та їх самореалізації незалежно від статі.

Список використаної літератури

- 1. Цокур О.** Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ «Фоліант», 2005. – С. 183–222.
- 2. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : [навч. посіб.] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
- 3. Горностай П. П.** Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // Основи теорії гендеру : [навч. посіб. / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 132–156.
- 4. Гринских Г. В.** Актуальность гендерного подхода в воспитании и обучении современной молодежи / Г. В. Гринских // Теория и методика образовательной деятельности. – Вестник Костанайского гос. пед. ин-та. – 2010 – № 2(18). – С. 5–8.
- 5. Шабаєва Н. С.** Сутність та особливості гендерної соціалізації як теоретичної основи організації системи позанавчальної діяльності студентів коледжу / Н. С. Шабаєва // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 21–26.
- 6. Вещева Н. С.** Гендерные стереотипы и гендерные представления / Н. С. Вещева // Теория и практика гендерных исследований в мировой науке : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 5–6 мая 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издат. центр «Социосфера», 2010. – С. 151–155.
- 7. Клецина И. С.** Психология гендерных отношений : Теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
- 8. Ерофеева Н.** Основные категории гендерной педагогики / Н. Ерофеева // Вестник Удмурт. ун-та. Педагогика. – 2009. – Вып. 2. – С. 85–102.
- 9. Головач Л.** Гендерна ідентичність підлітків / Л. Головач // Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії : Зб. мат-лів наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 27-29 квітня 2011 р.). – К., 2011. – С. 649–650.
- 10. Ярская-Смирнова Е.** Возникновение и развитие гендерных исследований // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 31–173.
- 11. Кравець В. П.** Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 124 с.
- 12. Парунова Ю.** Агенты социализации личности в современном обществе / Ю. Парунова // Философская антропология. – Севастополь, 2008. – Вып. 86. – С. 103–107.

Шабаєва Н. С. Ключові проблеми гендерної соціалізації студентської молоді

У даній статті розглянуто ключові проблеми, яких торкається процес гендерної соціалізації, як-от: гендерна ідентичність особистості та вплив на її становлення певних агентів соціалізації (сім'я, освітні заклади, ЗМІ тощо); гендерні ролі та гендерні стереотипи. Доведено, що гендерна соціалізація студентської молоді має диференційований за статевими ознаками характер, відмінності «чоловічого» та «жіночого» соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп юнаків

та юнок, які спонукають студентів і студенток будувати не рівноправні відносини, що носять паритетний характер, а владно/підвладні, вони унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження, орієнтують на різні життєві стратегії, визначають їх нерівні позиції в соціальному житті.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендерні ролі та стереотипи, гендерна ідентичність, агенти гендерної соціалізації.

Шабаета Н. С. Ключевые проблемы гендерной социализации студенческой молодежи

В данной статье рассмотрены ключевые проблемы, которых касается процесс гендерной социализации, а именно: гендерная идентичность личности и влияние на ее становление определенных агентов социализации (семья, образовательные учреждения, СМИ и др); гендерные роли и гендерные стереотипы. Доказано, что гендерная социализация студенческой молодежи имеет дифференцированный по половым признакам характер; различия «мужского» и «женского» социально сконструированы как неравенство возможностей различных групп юношей и девушек, которые побуждают студентов и студенток строить не равноправные отношения, которые носят паритетный характер, а властно/подчиненные, что делает невозможным индивидуальное саморазвитие и самовыражение, ориентирует на разные жизненные стратегии, определяя неравные позиции полов в социальной жизни.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендерные роли и стереотипы, гендерная идентичность, агенты гендерной социализации.

Shabaeva N. The Main Problems of College Kids Gender Socialization

In this article the key problems connected with the process of gender socialization of college kids are discussed. They are the gender identity of the individual and the impact on her development of certain socialization agents (family, educational institutions, media, etc.); gender roles and gender stereotypes. It is proved that the gender socialization of college kids has a gender-differentiated character; the differences between the "male" and the "female" are socially constructed as unequal opportunities of different groups of young men and women. The differences encourage male and female students to build non-equitable relationships that are parity in nature, but imperious/subordinates, which makes impossible the self-development and self-expression of individuals, oriented to different life strategies and determine their unequal position in social life.

Key words: gender socialization, gender roles and stereotypes, gender identity, gender socialization agents.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.013+37.017.7

В. В. Ягоднікова

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

Реалії сьогодення, що характеризуються динамічними і кардинальними змінами у всіх сферах життєдіяльності українського суспільства вимагають активної і безпосередньої участі кожного громадянина країни у здійсненні цих процесів. Сучасні трансформації у соціально-політичній та економічній сфері потребують соціально зрілих молодих фахівців, які характеризуються моральною відповідальністю, усвідомленою активною суспільною позицією, ціннісною спрямованістю, здатних до досягнення певних результатів у житті і професійній спроможності. Усе це створює передумови для модернізації вітчизняної освіти і виховання, пошуків шляхів набуття студентами особистісних, професіональних та соціальних якостей на засадах новітніх наукових підходів. Одним з таких підходів є аксіологічний, який, як наголошує О. Сухомлинська, в умовах «кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації, деморалізації молоді» визначається як найпріоритетніша виховна проблема [1, с. 26]. Отже, реалізація аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів є однією з актуальних проблем у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

Використання аксіологічного підходу до аналізу освітньо-виховних реалій і процесів, а також впровадження його у виховний процес є предметом дослідження українських науковців, зокрема І. Беха, О. Вишневського, І. Зязюна, В. Лутая, О. Сухомлинської та ін. Учені вважають, що аксіологічний підхід доцільно виокремити як теоретико-методологічну основу сучасного виховання, що надає йому ціннісної спрямованості. Тому, відповідно до завдань нашого дослідження, доцільним є визначення сутності та висвітлення шляхів впровадження аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів.

Мета статті – визначити сутність аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів та шляхи його реалізації.

Термін «соціальна зрілість» з'явився у 20-х роках ХХ століття для позначення «...сутності якостей та рис особистості, здатної виконувати завдання з побудови комуністичного суспільства. В основу цих якостей і рис покладені знання про навколишню дійсність, поцінування виробничої діяльності та вміння її здійснювати, усвідомлення значущості колективу і здатність ставити загальні інтереси вище особистісних. Саме останньому положенню надавалася домінуюча першість, що на практиці вилилося в надмірну заорганізованість соціального виховання як основного фактора формування зростаючої особистості» [2, с. 41].

Для визначення сутності аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів звернемося з початку до визначення поняття «соціальна зрілість».

Аналіз наукових доробок вітчизняних і зарубіжних дослідників виявляє два ключові підходи до розгляду цього феномену. Перший підхід трактує соціальну зрілість з погляду опису інтрапсихічних умов суб'єктивних переживань людини, задоволеної життям і собою (А. Адлер, К. Роджерс, К. Юнг та ін.).

Другий підхід – з боку її соціальної значущості для суспільства, тобто акцентуються властивості, процеси, умови становлення, цінності, що дозволяють людині набути такої значущості (Б. Ананьєв, В. Мухіна, А. Реан, С. Рубінштейн та ін.).

Соціальна зрілість розглядається як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбаченістю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності. Зріла особистість – це особистість, яка активно володіє своїм оточенням, володіє стійкою єдністю особистісних рис і ціннісних орієнтацій та здатна правильно сприймати людей і себе [3, с. 177]. У цьому контексті важливими є висновки Н. Бордовської [4], яка виокремила базові компоненти соціальної зрілості навколо яких певним чином і групується множина інших: відповідальність, терпимість, саморозвиток, позитивне мислення.

Визначаючи соціальну зрілість як спрямованість людини на поведінку в суспільстві, яка передбачає здатність до самостійного і відповідального ухвалення рішень, визначення власного життєвого шляху, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, С. Вершловський [5] до складових соціальної зрілості відніс: розвинуті пізнавальні переживання, критичність мислення, готовність до співробітництва, толерантність, відповідальність, самоповагу, які деталізуються в самостійній пізнавальній діяльності, свідомому виборі професії, способі особистого життя, організації власного дозвілля, збереженні здоров'я.

За результатами дослідження О. Каменевої [6], соціальна зрілість є інтегративною якістю особистості, синтез базових компонентів: соціальної активності, толерантності, орієнтації на соціально значущі цінності, креативності, рефлексії, соціальної відповідальності.

Л. Канішевська [7, с. 14] вважає, що соціальна зрілість – це інтегративна властивість особистості, що виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей; оволодіння сукупністю основних соціальних ролей, що дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах суспільного життя.

На думку О. Михайлова, соціальна зрілість студента – це якісний ступінь розвитку його особистості за умов конкретного соціального середовища, який забезпечує творче входження студента у різні види соціокультурної ситуації та сприяє його соціально-професійному зростанню.

Чим активніше формується соціальна зрілість особистості студента, вважає дослідник, тим більш насиченим стає його соціальний потенціал, а відповідно це сприяє й більш високому ступеню зрілості середовища його існування. Тобто у процесі розвитку освітнього середовища, його структури, соціальна зрілість як соціальне явище може перетворюватися в інтеграційну якість, узагальнену для аналізу соціальної зрілості особистості. Звідси випливає, що поняття соціальної зрілості особистості взаємозв'язане зі змістом зрілості середовища її існування, соціальної групи, й суспільства в цілому [8, с. 8].

Ф. Філіппов [9] визначає соціальну зрілість як об'єктивно необхідний етап розвитку особистості, що характеризується досягненням самостійного соціального стану людини, зумовлений професійно-технічними і соціальними вимогами, рівень освіти та професійної підготовки забезпечує реалізацію людиною її цивільних прав і обов'язків, засвоєння, інтеріоризацію етичних норм і цінностей класу, соціальної групи, суспільства в цілому, традицій і духовного багатства національної й загальнолюдської культури. Соціальна зрілість настає в ході соціального становлення особистості, а не в результаті якого-небудь одномоментного акту. Тобто вона фіксує одне з головних досягнень процесів навчання і виховання, здійснюваних сім'єю, школою, ВНЗ, соціальним оточенням, соціумом у цілому (І. Кон).

Таким чином, виховання соціальної зрілості студентів є одним з пріоритетним напрямом навчально-виховного процесу ВНЗ.

У вихованні соціальної зрілості студентів вважаємо доцільним обрати аксіологічний підхід. Саме аксіологічний (гр. *axios* – цінний) або ціннісний підхід розкриває зв'язок між теоретичним і практичним аспектами виховання соціальної зрілості як світоглядної орієнтації майбутнього фахівця, оскільки саме сформовані цінності особистості спрямовують її відповідну поведінку, соціальну активність, взаємодію з оточенням.

Аналіз наукової літератури свідчить, що аксіологія – це наука про цінності; філософське учення, що з'ясовує природу і спосіб буття людських цінностей [10]. Під цінностями ми розуміємо сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які визначають світогляд, спрямованість особистості, регулюються її поведінку на певні цілі діяльності та мають високу значущість для суспільства [11, с. 154].

Важливими цінностями людства є: життя, здоров'я, любов, освіта, праця, творчість, краса та ін., зміна відбувається лише в їх ієрархії один до одного залежно від виховання, його ідеалів, принципів, еталонів, ціннісних понять, культурних норм суспільства, а також від ідеалів, мети життєдіяльності особистості (Н. Башавец) [12, с. 194].

Цінності є духовним стрижнем особистості, визначають її світогляд, спрямованість, мотиви, бажання, установки. Вони виявляються у знаннях та уміннях людини, сприяють пізнанню світу, орієнтують поведінку на певні цілі діяльності, спілкування, регулюють соціальну поведінку. Цінності особистості є основою для формування

життєвої і професійної стратегії. Отже, людина пізнає світ крізь призму цінностей, які спрямовують, організовують і регулюють поведінку людини на певні цілі діяльності.

О. Савченко [13] акцентує на тому, що гуманістичні цінності в освіті зумовлюють зміну авторитарно-дисциплінарної моделі виховання на особистісно орієнтовану, сутнісними ознаками якої є виховання з максимальною індивідуалізацією, створення умов для розвитку та самовдосконалення, осмисленого визначення власних можливостей і життєвих цілей.

Такої ж думки В. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов [14], які зауважують, що аксіологічний підхід органічно властивий гуманістичній педагогіці, оскільки вона розглядає людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. У цьому зв'язку аксіологія, яка є більш загальною по відношенню до гуманістичної проблематики, може розглядатися як основа нової філософії освіти і, відповідно, методології сучасної педагогіки.

На принциповій значущості аксіологічного підходу до виховання наполягає Н. Голованова [15]. На її думку, для виховання в межах аксіологічного підходу важливим є розуміння про об'єктивний світ цінностей, соціокультурну реальність, життя людини і суспільства. Таким чином, наголошує Н. Голованова, цінності життя стають змістом виховання. Авторка переконана в тому, що аксіологічний підхід заснований на процесі розуміння і засвоєння різних цінностей. Тому виховання на основі аксіологічного підходу, вибудовується як процес засвоєння цінностей, їхньої інтеріоризації. Цей процес охоплює такі етапи:

- пред'явлення цінності в реальних умовах виховання;
- її первинне оцінювання, забезпечення емоційно позитивного ставлення до даної цінності;
- виявлення сенсу цінності та її значення;
- прийняття усвідомленої цінності;
- включення прийнятого ціннісного ставлення в реальні соціальні умови дій і спілкування вихованців;
- закріплення ціннісного ставлення в діяльності та поведінці студентів.

Таким чином, аксіологічний підхід виявляється насамперед у інтеріоризації суспільних цінностей, перетворення їх у системи особистісних цінностей, на які студент орієнтується у життєдіяльності та надає соціальній зрілості ціннісної спрямованості. Цей підхід дає змогу усвідомити, що цінності створюють фундамент для особистісної світобудови, а також моделювання поведінки, соціальної взаємодії відповідно до особистісних світоглядних переконань та ідеалів.

Зважаючи на вищезазначене, можна стверджувати, що саме аксіологічний підхід до зазначеної проблеми передбачає формування у студента життєвої і професійної позиції, потреби до самоконтролю, саморозвитку, самооцінки, самовдосконалення, самореалізації,

усвідомлення життя як надважливої цінності. Тобто аксіологічний підхід реалізується через усвідомлення майбутнім фахівцем загальнолюдські, національні, громадські, сімейні, професійні, особистісні цінності, які здатні служити світоглядним орієнтиром у його поведінці й діяльності.

Однак важливим для реалізації аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів є те, що цінності мають різну значущість для всіх. Адже кожна людина є неповторною, має власні особливі властивості, цілі, знання, інтереси, потреби, пріоритети, уподобання, бажання тощо. Саме це необхідно враховувати у ході організації процесу засвоєння цінностей.

Для цього, за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, нами були виявлені особливості цінностей у студентів. В дослідженні взяли участь студенти 2-3-х курсів різних спеціальностей Одеського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Одержані результати дослідження засвідчили, що в структурі термінальних цінностей перше місце зайняли такі цінності, як свобода – 49,4%, любов – 47,6%, наявність добрих і вірних друзів – 44,3%, цікава робота – 32,7%. Такі цінності як: активне діяльне життя (23,8%), громадське визнання (36,5%), продуктивне життя (38,2%), розвиток (28,8%), пізнання (27,6%) отримали останні позиції.

Щодо інструментальних цінностей, то результати виявились такими: перші місця були обрані – незалежність (57,6%), високі запити (45,8%), сміливість в обстоюванні своєї думки, своїх поглядів (42,4%), чесність (43,2%). На останніх позиціях виявились: відповідальність (42,7%), терпимість до поглядів і думки інших (35,6%), тверда воля (46,5%), самоконтроль (43,3%).

Одержані результати засвідчили, що студенти орієнтуються переважно на ті цінності, які відповідні їхньому віку і життєвої ситуації. Але такі цінності як: відповідальність, робота над собою, постійне фізичне і духовне самовдосконалення, громадське визнання, терпимість до поглядів і думки інших, широта поглядів, продуктивність в роботі, вміння приймати раціональні рішення не є для них значущими. Отже, вкрай важливим постає питання реалізації аксіологічного підходу до соціальної зрілості студентів.

Для втілення аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів вважаємо доцільним спиратись на запропоновані О. Сухомлинською вимоги, а саме:

1) педагогічна ідеологія повинна будуватись на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ довколишньої світу;

2) педагогічний процес має бути цілісним поєднанням процесів навчання й виховання, які ґрунтуються на єдиних підходах і характеризується єдиною стратегією розвитку;

3) систему педагогічних впливів на особистість треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової значущості,

перебудови світу, скільки через залучення педагога до внутрішнього світу молодшої людини, виявлення ним прагнення зрозуміти її та допомогти зорієнтуватися в наявній реальності;

4) оскільки для юнацтва велике значення мають цінності молодіжної субкультури, доцільно педагогізувати їх, активно залучаючи до навчально-виховного процесу;

5) під час формування ціннісних орієнтацій індивідуума слід повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього [1, с. 26–27].

Реалізація даного підходу передбачає організацію виховного процесу, зміст якого можна розглядати як інтегровану єдність матеріальних, моральних і духовних цінностей. На нашу думку, актуалізація діяльності органів студентського самоврядування сприятиме розвитку самостійності, відповідальності, впевненості у собі, соціальної активності, толерантності, оволодінню сукупністю соціальних ролей.

Забезпечення засвоєння соціально-моральних норм і цінностей, розвитку і прояву соціальних якостей, набуття позитивного досвіду ефективної взаємодії студентів, їх самовизначення, самоствердження, самореалізацію стане можливим через їхню участь в суспільно-корисних справах, волонтерську русь, благодійних і громадських акціях і марафонах, соціальних проектах.

Вагомий ціннісний потенціал мають такі колективно творчі справи як суспільно-політичні і правові ринги, квести, відкриті трибуни, прес-конференції, форуми, фестивалі, конкурси тощо.

Чим різноманітніша, не стандартна, ціннісна і значуща для студентів буде діяльність, тим, на нашу думку, ефективнішим буде виховання соціальної зрілості студентів.

Застосування саме аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості сприятиме якісному засвоєнню студентами абсолютних вічних, національних, громадянських, сімейних цінностей, а також у спонуканні їх бути творцями власної системи цінностей, які стануть світоглядним орієнтиром у професійної діяльності й житті.

Перспективи подальших розвідок в цьому напрямку вбачаємо у визначенні і науковому обґрунтуванні педагогічних умов виховання соціальної зрілості студентів.

Список використаної літератури

- 1. Сухомлинська О.** Сучасні цінності у вихованні : проблеми, перспективи / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24–27.
- 2. Канішевська Л. В.** Генеза педагогічних знань щодо сутності феномена «соціальна зрілість» / Л. В. Канішевська. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10. – Т. 2. – С. 38–47.
- 3. Кон И. С.** Социальная психология / И. С. Кон. – М. : Московский психолого-

социальный институт, Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с. **4. Бордовская Н. В.** Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с. **5. Вершловский С. Г.** Личность, семья, школа / С. Г. Вершловский. – СПб. : УПМ, 1996. – 134 с. **6. Каменева Е. Г.** Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Г. Каменева. – Оренбург, 2004. – 184 с. **7. Канишевська Л. В.** Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... д-ра. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Канишевська Любов Вікторівна. – К., 2011. – 512 с. **8. Михайлов О. В.** Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / О. В. Михайлов. – К., 2001. – 20 с. **9. Филиппов Ф. Р.** Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М., 1980. – 199 с. **10. Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с. **11. Ягоднікова В. В.** Формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи : теоретичні і практичні аспекти : монографія / В. В. Ягоднікова. – Одеса : Видавець В. В. Букаєв, 2016. – 496 с. **12. Башавець Н. А.** Теоретико-методичні засади формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації студентів вищих економічних навчальних закладів: дис... на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: 13.00.04 / Башавець Наталія Андріївна. – Одеса, 2012. – 554 с. **13. Савченко О. Я.** Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні : – К. : ІЗМН, 1997. – С. 238–240. **14. Слостенин В. А.** Педагогика : учеб.пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с. **15. Голованова Н. Ф.** Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н. Ф. Голованова // Педагогика, 2007. – № 10. – С. 38–47.

Ягоднікова В. В. Аксіологічний підхід до виховання соціальної зрілості студентів

В статті здійснений аналіз поняття «соціальна зрілість», розкрито сутність аксіологічного підходу та його виховний потенціал. Розглянуто роль навчального закладу у вихованні соціальної зрілості. Доводиться, що цінності складають один з критеріїв соціальної зрілості. Представлено результати дослідження з виявлення особливостей цінностей студентів. Пропонуються шляхи реалізації аксіологічного підходу до виховання соціальної зрілості студентів.

Ключові слова: виховання, соціальна зрілість, студенти, аксіологічний підхід, цінності.

Ягодникова В. В. Аксиологический подход к воспитанию социальной зрелости студентов

В статье осуществлен анализ понятия «социальная зрелость», раскрыта сущность аксиологического подхода и его воспитательный потенциал. Рассмотрена роль учебного заведения в воспитании социальной зрелости. Доказывается, что ценности составляют один из критериев социальной зрелости. Представлены результаты исследования по выявлению особенностей ценностей студентов. Предлагаются пути реализации аксиологического подхода к воспитанию социальной зрелости студентов.

Ключевые слова: воспитание, социальная зрелость, студенты, аксиологический подход, ценности.

Yahodnikova V. Axiological Approach to Education of Social Maturity of Students

The article analyzes the concept of "social maturity", reveals the essence of the axiological approach and its educational potential. The role of educational institution in the education of social maturity is considered. It turns out that values are one of the criteria of social maturity. The results of research on revealing peculiarities of students' values are presented. The ways of implementation of the axiological approach to the education of students' social maturity are offered.

Key words: education, social maturity, students, axiological approach, values.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.091.12.011.3-51

А. В. Яцинік

**ОРГАНІЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА
УСПІШНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Останні зміни у системі освіти, трансформація поглядів на сучасного педагога, акцентують увагу на необхідності формування творчої особистості, якій притаманні вміння приймати нестандартні рішення, здатність до самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення, усвідомлення важливості саморозвитку у професійній педагогічній діяльності. Особливої значущості набуває проблема впровадження інклюзивного навчання у сучасний освітній простір України. Це питання набуває актуальності, коли мова йдеться не тільки про доступність

освітнього середовища, а й про створення рівних можливостей для навчання дітей з різними освітніми потребами. Мета та завдання освітньої роботи в закладах загального типу співпадають зі змістом навчальної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, але методичні прийоми навчання та виховання дещо відрізняються, це пов'язане з фізіологічними та психологічними особливості таких дітей, а саме, зниженим рівнем пізнавальної діяльності. Під час організації такої педагогічної діяльності, формулювання основних завдань та напрямів вводяться не тільки загальні, вікові, а й корекційні завдання. Для ефективного освітнього супроводу та адаптації діти з особливостями психофізичного розвитку потребують спеціальних умов навчання і виховання, які сприятимуть корекції та компенсації дефекту. Чим раніше буде розпочато корекційну роботу, тим кращих успіхів можна досягти у процесі компенсації та запобігати виникненню вторинних відхилень. Враховуючи особливості психоемоційної сфери дітей, які потребують додаткової уваги, слід зауважити, що при організації корекційно-реабілітаційної роботи важливе значення має створення емоційного клімату, при якому кожна дитина постійно відчуває турботу про себе, увагу, ласку з боку всіх педагогів.

В цьому аспекті на особливу увагу заслуговує питання особистісних і професійних якостей педагогічного працівника, який під час своєї професійної діяльності контактує з особливим контингентом: колегами, дітьми, батьками та особами, що їх замінюють, іншими працівниками освітнього закладу, з органами місцевого самоврядування, громадськістю.

З огляду на визначені завдання актуальною є проблема розвитку організаційної культури педагога, оскільки належні умови навчання й виховання залежать, перш за все, від правильної організації навчальної та корекційної роботи, налагоджування партнерських стосунків з батьками дітей.

Упровадження ідей педагогічного менеджменту в процес корекційно-реабілітаційної діяльності висуває нові вимоги до підготовки фахівців з спеціальної освіти, здатних створювати атмосферу взаємодії, продуктивної педагогічної діяльності, максимально розкривати потенціал усіх суб'єктів освітнього процесу.

Питання розвитку організаційної культури у царині освіти є предметом наукових досліджень як зарубіжних, так і українських науковців (В. Базелюк, Б. Гаєвський, М. Дороніна, К. Камерон, К. Наумчик, У. Оучі, Ю. Палеха, О. Родін, Ж. Серкіс, Я. Стемковська, К. Ушаков, Р. Хувейк, Т. Чернікова, Є. Шейн).

Тема організаційної культури вчителя розкривається в працях С. Бацмай, М. Гедієвої, В. Лунячека, Б. Ренькас, І. Романуха, Л. Станчук, Г. Тимошко.

Вивченням питань особливості педагогічного процесу вищої школи займалися Є. Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєва, В. Вихрущ, В. Гриньова, В. Кулешова, В. Лозова та ін.

У педагогічних дослідженнях М. Гедієвої, С. Пільової, Г. Тимошко організаційна культура, організаційна компетентність учителя розглядаються як особистісне новоутворення, виявлення якого позитивно впливає на організацію навчально-виховного процесу, працездатність, сумісність, згуртованість педагогічного колективу.

Педагогічна діяльність є також організаційною за характером її виявлення, однак має й інші структурно-функціональні параметри (навчальний, виховний, дослідницький, управлінський, самоосвітній, громадський). Про педагога можна говорити як про організатора, який має добре розвинені організаторські здібності, піклується, надихає та дисциплінує тих, кого навчає й виховує, а також має велику здатність до самоорганізації та вдосконалення. В Українському педагогічному словнику (1997) термін «організаторські здібності» визначено як «сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння організаторською діяльністю, її ефективного виконання. Організаторські здібності передбачають спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну, ділову), рівень її готовності (ділова компетентність, уміння навички, досвід)», риси характеру (комунікабельність, ініціативність, організованість, самостійність, емоційна врівноваженість)» [2, с. 240].

Сучасний педагог має володіти організаційною культурою, поняттям ширшим за організаторські здібності, культура організування й близьким до професійно-педагогічної, управлінської культури. Водночас його організаційна культура є самостійним особистісним новоутворенням, яке виявляється в професійній сфері діяльності не лише через організаційний вплив на роботу всіх суб'єктів навчального закладу, але й через усвідомлення й осмислення значущості розвитку власного «Я», формування уміння самоуправління й саморегуляції, оволодіння навичками самоменеджменту.

Термін «культура» означає «сукупність матеріальних і духовних цінностей людства, створених протягом його історії; освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності» [9, с. 33], термін «організовувати» – створювати, засновувати що-небудь, залучаючи до цього інших, спираючись на них; згуртовувати, об'єднувати кого-небудь з певною метою; зосереджувати, мобілізувати, спрямовувати когось на що-небудь; чітко налагоджувати, належно впорядковувати що-небудь» [9, с. 479].

На основі аналізу наукових праць зазначимо, що управлінська й організаційна культури педагога мають певну спрямованість, сутність якого полягає в тому, що управлінська культура полягає в чіткому виконанні функціональних обов'язків, а організаційна – до його особистісно-професійних якостей, розвиток яких спрямований на згуртування працівників навколо єдиної визначеної мети, отримання продуктивних результатів. Межу перетину цих культур складають

комунікативні й організаторські здібності, емпатія, рівень домагань, самоконтроль, урівноваженість.

У межах вивчення проблеми розвитку організаційної культури доцільно звернутися до розробок Ф. Хміля [8], який вважає, що культура організації й організаційна культура – поняття, що не є тотожними. Організаційна культура відображає ступінь організаційного упорядкування процесу виробництва й процесу менеджменту організації і є лише одним із елементів культури організації. Невід’ємною складовою поняття «організаційна культура» є оцінні атрибути (висока, низька, наявна, відсутня тощо). Культура організації не може так атрибутуватися, оскільки існує за будь-якого рівня організаційної культури [8, с. 476].

Як свідчить аналіз праць з названих вище галузей, науковці використовують схожий термін «організаційна культура», що означає, по-перше, сукупність цінностей, відносин, норм, звичаїв, традицій, прагнень, позицій, ідеології, знань, які існують в організації, неписаних правил, що впроваджені й підтримуються керівництвом для забезпечення ритмічної праці співробітників, повсякденні й неусвідомлені положення, правила поведінки членів та ставлення до них, найважливіші припущення, що сприймаються членами організації й отримують вираження в заявлених організацією цінностях, котрі визначають орієнтири для поведінки й дій кожного члена організації, по-друге, взаємовідносини, які будуються на основі вище сказаного і зобов’язують працівників сприйняти «мислення й дії» організації, виконувати раціональні дії, сформовані та встановлені групою, які служать для дотримання внутрішньої інтеграції й пристосування організації до умов зовнішнього оточення, підтримувати творчих людей, їх задуми, ідеї, починання, розвивати власну кар’єру, організовувати взаємне ділове співробітництво, визнавати лояльність і владу, користуватися винагородами і бути заохоченими до виконання завдань.

Зміни в системі освіти України на сучасному етапі вимагають нових підходів до організації корекційно-реабілітаційної діяльності. Зокрема, сучасні вимоги до інклюзивного навчання потребують високої професійної компетентності всіх педагогічних працівників.

Такий підхід до професійної компетентності педагога розширює зміст його діяльності. У межах цього підходу організаторська культура фахівця простежується як самоорганізація, планування власного робочого й вільного часу, турбота про власне здоров’я, активна життєва позиція. Участь у різних видах діяльності уможлиблює перенесення власного досвіду на роботу з дітьми, педагогічним колективом, розуміння потреб кожної людини, побудову гармонійних міжособистісних стосунків.

На підставі вивчення наукових джерел щодо сутності організаторської діяльності педагога, організаційну компетентність визначаємо як інтегративне особистісне утворення, що включає знання організаторської діяльності, уміння вирішувати організаторські завдання,

сформованість професійних, особистісних, управлінських умінь та якостей, що дозволяє належним чином здійснювати організаційну діяльність у корекційно-реабілітаційній роботі.

У роботі з дітьми з особливими потребами важливими властивостями є гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності і педагогічна техніка як вчителів-дефектологів, так і інших спеціалістів.

Підсумовуючи зазначимо, що у межах тих змін, що відбуваються у системі освіти загалом, та системі спеціальної освіти, суттєвого перегляду потребує питання організації корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку. Вивчення зазначеного питання, дозволяє окреслити недоліки професійної підготовки спеціалістів цієї галузі, однією з яких є недостатня обізнаність, низька готовність педагога до інноваційних змін.

Акцентуація уваги повинна бути спрямована на модернізацію підготовки фахівців спеціальної освіти: вчителів, вчителів-логопедів, вчителів-реабілітологів, асистентів вчителів, соціальних педагогів, психологів. Доречним, на нашу думку, буде перегляд навчальних планів, програм під час підготовки фахівців у закладах вищої освіти, впровадження курсів предметів, які ознайомлять студентів з особливостями інклюзивного навчання, світовим досвідом його впровадження у педагогічну діяльність, інноваційними технологіями, які застосовуються у корекційній роботі та довели свою ефективність, основними засадами педагогічного менеджменту та значущістю розвитку особистісної та організаційної культури для професійного зростання педагогічного працівника.

Список використаної літератури

- 1. Бусел В. Т.** Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. Т. Бусел. – К. : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
- 2. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник [Текст] / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
- 3. Дегтяренко Т. М.** Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2015_3_3.pdf – Назва з екрана.
- 4. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
- 5. Зязюн І. А.** Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн [та ін.]; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
- 6. Колупаєва А. А.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук : Видання доповнене та перероблене. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
- 7. Топчій Г. С.** Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. С. Топчій ; Харківський нац. пед.

ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2011. – 20 с. **8. Хміль Ф. І.** Основи менеджменту : підручник / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2003. – 608 с. **9. Яременко В.** Тлумачний словник української мови [Текст] / укладачі: В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Вид-во «Аконіт», 2008. – 2 т. – С. 33, 479. **10. Яцинік А. В.** Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Яцинік ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2016. – 20 с.

Яцинік А. В. Організаційна культура педагога як складова успішності корекційно-реабілітаційної діяльності

У статті розкриті питання впровадження нових підходів до організації корекційно-реабілітаційної діяльності, надана характеристика поняття організаційна культура, обґрунтовано доцільність впровадження ідей педагогічного менеджменту, надання знань стосовно розвитку організаційної культури при підготовці фахівців спеціальної освіти у закладах вищої освіти. Зазначено, що чим вище рівень організаційної культури в педагогічному колективі, тим вище рівень самостійності та відповідальності педагогів, що значною мірою позитивно впливає на навчальний та корекційний процес.

Ключові слова: організаційна культура, корекційно-реабілітаційна діяльність, культура організування, педагогічний менеджмент, інноваційна діяльність.

Яцинік А. В. Организационная культура педагога как составляющая успешности коррекционно-реабилитационной деятельности

В статье раскрыты вопросы внедрения новых подходов к организации коррекционно-реабилитационной деятельности, дана характеристика понятия организационная культура, обоснована целесообразность внедрения идей педагогического менеджмента, необходимость изменения программ подготовки специалистов специального образования в высших учебных заведениях, раскрыто позитивное влияние знаний о развитии организационной культуры на уровень профессиональной подготовки студентов коррекционных специальностей. Отмечено, что чем выше уровень организационной культуры в педагогическом коллективе, тем выше уровень самостоятельности и ответственности педагогов, что в значительной степени позитивно влияет на учебный и коррекционный процесс.

Ключевые слова: организационная культура, коррекционно-реабилитационная деятельность, культура организоваия, педагогический менеджмент, инновационная деятельность.

Yatsynik A. Organizational Culture of the Teacher as a Component of the Success of Correctional and Rehabilitation Activities

The article disclosed the issues of introduction of new approaches to the organization of correction and rehabilitation activity, characterized the notion of organizational culture, substantiated the advisability of introducing the ideas of pedagogical management, necessity to change the training programs to lead-up specialists in higher education institutions, uncovered the positive influence of knowledge on the development of organizational culture on the level of professional preparation of students of correctional specialties. Changes in the educational system of Ukraine at the modern stage demand new approaches to the organization of correction and rehabilitation activity. In particular, modern requirements for inclusive education require high professional competence of all pedagogical workers.

It was noticed that, the higher level of organizational culture in pedagogical collective, the higher level of independence and responsibility of teachers, which in large extent positively affects on the educational and correctional process.

Also was noted, that in framework of these changes, which happened in the system of educational and in the system of special educational, substantial revision needs a question of organization correction and rehabilitation help for children with features of psychological development.

Key words: organizational culture, correction and rehabilitation activity, organization culture, pedagogical management, innovative activity.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

ІННОВАЦІЇ В ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.018-056.3(477)(045)

Ю. О. Бистрова, В. Є. Коваленко

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ КЛЮЧОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «УМІННЯ ВЧИТИСЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ»

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається реформування системи освіти, що передбачає підвищення вимог щодо якості підготовки випускників освітніх закладів, формування у них нових компетентностей – знань, умінь, навичок та способів діяльності, здатності застосовувати набуті компетенції в змінюваних умовах суспільного середовища. Однією з таких ключових компетентностей є уміння навчатися впродовж життя, тобто здатність до пошуку та засвоєння нових знань, організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання. Зокрема, вітчизняні науковці Н. Бібік, Л. Іванова, І. Зимня, В. Липа, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Петровська, О. Пометун, К. Рейда, О. Савченко на основі вивчення зарубіжного досвіду і потреб розвитку української школи визначили одну із ключових компетентностей «уміння вчитися протягом життя».

Особливо значущою є формування такої компетентності в учнів з особливими освітніми потребами (ООП), адже наявність первинних порушень розвитку суттєво впливає на процес становлення пізнавальних функцій, емоційно-вольової та мотиваційно-особистісної сфери, які опосередковують можливість формування компетентності «уміння вчитися впродовж життя» [1; 2; 5]. Адже компетентність є складним утворенням, інтегрованим результатом навчання (засвоєння знань, формування умінь, навичок) та передбачає оволодіння учнем відповідними навчальними компетенціями, що включають його особистісне ставлення до них та предмету навчальної діяльності (Ю. Бистрова, В. Бондар, О. Гаврилов, І. Дмитрієва, В. Коваленко, В. Липа, С. Миронова, В. Синьов, Є. Синьова, С. Федоренко І. Цимбал, М. Шеремет).

Тож, розглянемо зміст компетенцій, які мають бути сформовані в учня з особливими освітніми потребами. В аспекті пізнавальних функцій – це достатній рівень розвитку сприймання, уваги, пам'яті, мислення, мовлення (для організації процесу засвоєння знань: сприймання – осмислення і розуміння – узагальнення – закріплення – застосування на практиці). В аспекті емоційно-вольової сфери – це

ейдетичні емоції, що виникають у процесі та результаті навчальної діяльності, наявність цілепокладання, досягнення навчальних цілей, самостійності та самоконтролю. В аспекті мотиваційно-особистісної сфери – це наявність позитивного ставлення до навчання, інтересу, активності, ініціативності, цілеспрямованості, мотиву та потреби здобуття знань, здатності до самовизначення та саморозвитку.

Отже, формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» є актуальною проблемою корекційної освіти, новим об'єктом оцінки корекційно-педагогічної діяльності та важливим показником якості освітнього процесу навчального закладу. Вирішення цієї проблеми полягає у впровадженні інноваційних методів діагностики, корекції, навчання та виховання дітей з ООП. Теоретична та практична значущість проблеми формування в учнів з особливими освітніми потребами компетентності «уміння вчитися впродовж життя» обумовили вибір теми наукового пошуку, розробки її моделі та визначення шляхів її практичного впровадження на базі спеціального інституалізованого закладу (навчально-реабілітаційного центру – НРЦ). Адже головними завданнями НРЦ є: забезпечення права дітей із складними вадами розвитку на здобуття відповідного рівня дошкільної та загальної середньої освіти відповідно до їх можливостей, здібностей з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, а також створення громадянської позиції, готовності до трудової діяльності [3; 4], що передбачає формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».

Освіта дітей з особливими освітніми потребами, з нашого погляду, є цілеспрямованою, взаємопов'язаною діяльністю вчителя і учнів, яка включає мотивацію, цілепокладання, планування, підготовку та її здійснення (різні рівні складності), рефлексію і оцінювання результатів. Психологічною основою такого розуміння є визначення О. Леонтьєвим загальної структури діяльності людини, яка охоплює такі компоненти:

- 1) потребу, що зумовлює мету діяльності;
- 2) дії, операції для її досягнення;
- 3) пізнавальні процеси, що забезпечують реалізацію діяльності (увагу, пам'ять, сприймання тощо).

Розуміючи освітню діяльність як цілісний і водночас структурований багатофункціональний процес, який має поєднати особистісно і соціально значущі чинники, визначимо компоненти ключової компетентності.

Відповідно до цієї гіпотези учень, який вміє самостійно вчитися:

- сам визначає мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель;
- виявляє зацікавленість навчанням, докладає вольових зусиль;
- організовує свою працю для досягнення результату;
- добирає або знаходить потрібні знання, способи для розв'язання задачі, виконання завдання;

- правильно використовує прийоми, виконує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, операції на репродуктивному і творчому рівнях;

- усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалити;
- володіє уміннями і навичками самоконтролю і самооцінки.

Розглядаючи корекційно-педагогічну систему навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами як множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, виділяємо наступні завдання в процесі формування компетентності «уміння вчитися впродовж життя»:

- Забезпечення пізнавального розвитку кожного з вихованців з урахуванням їх психофізичних можливостей;

- Розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами;

- Розвиток мотиваційно-особистісної сфери вихованців навчально-реабілітаційного центру.

Для реалізації вищезазначених завдань вважаємо за доцільне створити на базі комунального закладу «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» (РНРЦ «Кришталік») структурний підрозділ «Дорадча служба», діяльність якої буде забезпечувати комплексність й безперервність діагностико-корекційної, соціальної, психолого-педагогічної, фізичної та медичної допомоги для створення оптимальних умов розвитку учнів з особливими освітніми потребами та ефективного їх включення в суспільство. Створення «Дорадчої служби» дасть можливість здійснювати психолого-медико-педагогічний супровід корекційного навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами не лише вихованців РНРЦ «Кришталік», але й всіх дітей з ООП Луганщини (Рубіжанського, Лисичанського, Северодонецького, Троїцького, Сватівського, Кременського районів Луганської області), що навчаються в інклюзивних освітніх середовищах дошкільних та шкільних закладах освіти.

Керуючись пунктом 2 статті 8 Закону України «Про загальну середню освіту», з метою здійснення інноваційної освітньої діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах з 2013 р. КЗ «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» є експериментальним навчальним закладом регіонального рівня та вів дослідно-експериментальну роботу за темою: «Навчально-реабілітаційний центр як педагогічна система соціалізації дітей з особливими освітніми потребами» (наказ Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Луганської облдержадміністрації №133 від 03.06.2013 р.).

Враховуючи значущість та актуальність проблеми, маючи досвід проведення експериментальної роботи, рішенням педагогічної ради РНРЦ «Кришталік» колектив визнав доцільним продовжити статус експериментального навчального закладу і розпочати дослідно-експериментальну роботу за темою: «Формування в учнів з особливими

освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».

Продовження експериментально-дослідної роботи на базі комунального закладу «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік» дозволить по-новому формувати в учнів уміння і бажання вчитися, виховувати потреби та здатності до навчання протягом усього життя, виробити вміння практично і творчо застосовувати здобуті знання, підготувати випускників до самостійного життя. Набуття компетентності «уміння вчитися впродовж життя» стане фундаментом подальшої успішної соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами.

Тема дослідження: Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та розробити систему формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» учнів з ООП, практично перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: освітній процес дітей з ООП у комунальному закладі «Рубіжанський навчально-реабілітаційний центр «Кришталік».

Предмет дослідження: система формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» учнів з ООП.

Завдання дослідно-експериментальної роботи:

- Ознайомитися з інноваційними підходами до формування в учнів з ООП ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» відповідно до Закону про освіту, Державного стандарту базової та середньої освіти дітей з особливими освітніми потребами;
- Створити систему формування в учнів «Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя»;
- Заснувати структурний підрозділ «Дорадча служба»;
- Виявити особливості пізнавального, емоційно-вольового та мотиваційно-особистісного розвитку вихованців РНРЦ «Кришталік»;
- Забезпечити умови формування в учнів ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» шляхом розробки індивідуальних та групових психокорекційних програм на основі результатів попередньої діагностики; навчально-методичного забезпечення; вдосконалення професійної майстерності педагогічного колективу закладу.

Теоретико-методологічна основа. Методологічну та теоретичну основу дослідження склали філософські концепції сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, В. Кремень, М. Конах, В. Курило, С. Максименко); концептуальні положення теорії соціально-психологічних особливостей соціалізації як процесу активного засвоєння індивідом соціальних норм, зразків поведінки (О. Агавелян, О. Киричук, Н. Коломінський, В. Мерлін, С. Савченко, В. Синьов); науково-теоретичні положення про соціальну зумовленість та корекційну

спрямованість освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку (Ю. Бистрова, В. Бондар, Т. Вісковатова, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Коваленко, С. Конопляста, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, С. Федоренко, В. Феоктістова, Л. Фомічова, О. Хохліна, І. Цимбал, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченко та ін.); концепція професійного становлення особистості в нормі та патології (В. Бондар, Б. Братусь, М. Гінзбург, О. Гозова, В. Єрмаков, Е. Зеєр, Є. Климов, С. Мирський, І. Моргуліс, В. Мухіна, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, К. Турчинська, Д. Фельдштейн); загальнонаукові положення теорії особистісно орієнтованого підходу (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Бондаревська, Т. Машарова, А. Мудрик, В. Петровський, К. Платонов); ключові ідеї концепції впливу діяльності на розвиток особистості (Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонтєв, В. Петровський, С. Рубінштейн, Н. Талізїна); концептуальні ідеї компетентнісного підходу (Л. Іванова, І. Зимня, Л. Петровська, К. Рейда, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторської); загальні положення теорії та практики психолого-педагогічного супроводу (О. Асмолов, М. Бітянова, О. Газман, І. Дубровїна, В. Засенко, В. Кобильченко, С. Максименко, І. Мамайчук, Л. Мітіна, В. Тарасун, М. Шеремет, Л. Шипїцина).

Методи дослідно-експериментальної роботи:

- аналіз наукової літератури та нормативних документів з проблеми дослідження;
- констатувальний, формувальний і контрольний види педагогічного експерименту;
- емпіричні (діагностичні методи – анкетування, бесіда, опитування та інші; обсерваційні методи – спостереження й аналіз продуктів навчально-дослідницької діяльності учнів тощо; педагогічний експеримент для перевірки гіпотези дослідження);
- прогностичні (моделювання, прогнозування);
- статистичні (математична обробка кількісних даних).

Наукова новизна експерименту полягає в тому, що вперше:

- буде запропоновано систему формування в учнів «Рубіжанського навчально-реабілітаційного центру «Кришталік» ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя»;
- буде вперше засновано структурний підрозділ «Дорадча служба»;
- буде доведено універсальність системи формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами незалежно від первинного дефекту;
- буде доведено, що забезпечення наступності в реалізації діагностичних і корекційно-розвивальних функцій психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу на всіх вікових етапах за умови впливу на всі психологічні функції розвитку дитини та міжособистісну взаємодію в колективі призводить до оптимізації

процесу формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» в дітей з ООП.

Подальшого розвитку набудуть:

- висвітлення набутого вітчизняною корекційною психопедагогікою та психологічною практикою досвіду з метою розробки перспективних шляхів розвитку корекційної освіти в напрямку формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» у дітей з ООП;

- поняттєво-категорійний апарат (компетентність; компетенція; ключова компетентність «уміння вчитися впродовж життя»);

- методики дослідження особистісних якостей дитини, значущих для формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя»;

- рівні сформованості у дітей з ООП ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» за трьома компонентами: пізнавальний, емоційно-вольовий та мотиваційно-особистісний.

Теоретичне значення. Проаналізовані, узагальнені та експериментально перевірені положення системи формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» у дітей з ООП, фактологічний матеріал, психолого-методичні розробки, які будуть представлені окремою книгою, можуть стати основою для організації діяльності регіональних Дорадчих служб з інклюзивної освіти. Теоретичні результати й висновки можуть бути використані в ході розв'язання наукових і практичних завдань формування національної освітньої політики в галузі спеціальної та інклюзивної освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в

- створенні на базі РНРЦ «Кришталік» структурного підрозділу «Дорадча служба» регіонального масштабу з інклюзивної освіти;

- розробці пакета діагностичних методик та комплексу корекційно-розвивальних занять для кожного компоненту системи формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» у дітей з особливими освітніми потребами;

- впровадженні індивідуальних карт розвитку та психолого-педагогічного супроводу формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».

Отже, у сучасній системі освіти дітей з особливими освітніми потребами наразі триває пошук технологій, що дозволять підвищити ступінь їх соціальної адаптованості. Нове освітнє середовище передбачає підготовку дітей з ООП не лише як носіїв знань, а й особистість, яка здатна буде використовувати вже здобуті знання та отримувати нові впродовж життя для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто формувати компетентну особистість. Тому сьогодні постає питання організації корекційно-педагогічного процесу з точки зору компетентнісного підходу, а отже, й проблема формування в

учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» є надзвичайно актуальною.

Перспективами подальшого дослідження є застосування системи формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя».

Список використаної літератури

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с. **2. Дефектологічний** словник: навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528 с. **3. Про затвердження** Положення про навчально-реабілітаційний центр : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 16.08.2012 № 920 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12>. – Назва з екрана. **4. Про освіту:** закон України : від 05.09.2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. – Назва з екрана. **5. Синьов В. М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К. : МП Леся, 2010. – 779 с.

Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя»

У статті розглядається проблема формування в учнів з особливими освітніми потребами ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя», яка є компонентом Формули Нової української школи. Компетентність розглядається як динамічна комбінація знань, способів мислення, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити діяльність та сприятиме соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами. У статті визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методи, наукову та практичну значущість дослідно-експериментальної роботи з формування ключової компетентності «уміння вчитися впродовж життя» в учнів з особливими освітніми потребами в умовах НРЦ.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, компетентність, уміння, навчання.

Быстрова Ю. А., Коваленко В. Е. Формирование у учащихся с особыми образовательными потребностями ключевой компетентности «умение учиться на протяжении жизни»

В статье рассматривается проблема формирования у учащихся с особыми образовательными потребностями ключевой компетентности «умение учиться на протяжении жизни. Компетентность рассматривается как динамическая комбинация знаний, способов мышления, взглядов, навыков и других личных качеств, которая определяет способность человека успешно осуществлять профессиональную и / или дальнейшую

учебную деятельность, будет способствовать социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями. В статье определены объект, предмет, цель, задачи, методы, научная и практическая значимость опытно-экспериментальной работы по формированию ключевой компетентности «умение учиться на протяжении жизни» у учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях УРЦ.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, компетентность, умение, обучение.

Bystrova Yu., Kovalenko V. The Formation of Students with Special Educational Needs of Key Competence "Ability to Learn Throughout Life"

The article deals with the problem of the formation in students with special educational needs of key competence “the ability to learn throughout life”. Competence is seen as a dynamic combination of knowledge, ways of thinking, attitudes, values, skills, abilities, other personal qualities that determine a person's ability to successfully carry out professional and / or further educational activities, and will promote the social adaptation of children with special educational needs. One of these key competencies is the ability to learn throughout life, that is, the ability to search for and assimilate new knowledge, organize the learning process (one's own and collective), including through the effective management of resources and information flows, the ability to determine learning objectives and ways to achieve them , build their learning trajectory, evaluate their own learning outcomes. The article defines the object, object, purpose, tasks, methods, scientific and practical significance, the theoretical and methodological basis of the research was determined of experimental work on the formation of key competence "ability to learn during life" for students with special educational needs in the conditions of educational and rehabilitation center.

Key words: children with special educational needs, competence, skill, training.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Глоба О. П.

УДК 364.4-053.2-056.26

І. О. Григор'єва, І. В. Макаренко, Т. В. Махукова

**ЗМІСТ КОМПЛЕКСНОГО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО
ВПЛИВУ В АБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ
ОРГАНІЧНИМИ УРАЖЕННЯМИ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ
СИСТЕМИ (ЦНС)**

Гуманістичні засади нової філософії освіти й надання провідної ролі сім'ї в справі виховання зумовлюють активізацію взаємодії дітей з органічними ураженнями центральної нервової системи (ЦНС) та їхніх батьків, зокрема пошуком новітніх форм роботи, і ставлять собі за мету допомогти інтегруватися в новий соціум, у суспільство в межах їх індивідуальних можливостей.

У сучасному розумінні розглядається така організація процесу, що базується на зверненні до внутрішніх сил і здібностей дітей з органічними ураженнями ЦНС та є співробітництвом, сприянням, співдружністю сім'ї й соціальних інституцій у вирішенні мовленнєвих проблем. У широкому розумінні педагогічна підтримка охоплює всю палітру дій: від усвідомлення проблеми пов'язаної з визначенням тяжкого мовленнєвого стану, до постановки мети щодо її вирішення, від варіантів сімейної допомоги до організації співробітництва сім'ї з соціальними інституціями як форми соціально-педагогічної підтримки, що здійснюється на особистісно зорієнтованому суб'єкт-суб'єктному (батьки, медичні працівники, педагоги) рівні й забезпечує прогнозування, проектування логопедичної корекції.

Таким чином, аналіз сутності соціально-педагогічної підтримки дозволив прийняти за основу таке визначення. *Соціально-педагогічна підтримка* батьків дітей раннього віку з особливими потребами є системою соціально-педагогічної діяльності її суб'єктів, спрямованої на допомогу соціальних інституцій сім'ям у подоланні комплексу труднощів біологічного, психолого-педагогічного й соціального характеру, та забезпечення розкриття індивідуально-особистісного потенціалу дитини.

Сутнісний аналіз поняття *соціально-педагогічна підтримка* дав змогу встановити її гуманістичний суб'єктно-діяльнісний характер, що, у свою чергу, указує на необхідність виділення характерологічних особливостей основних суб'єктів соціально-педагогічної підтримки. У нашому випадку йдеться про дітей раннього віку з особливими потребами та їхніх батьків, які створюють сім'ю – головне середовище соціального розвитку та виховання, соціальний інститут первинної соціалізації. Розглянемо суть соціалізаційних процесів у перші роки життя дитини.

За визначенням І. Зверевої, соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) – процес входження людини в суспільство разом з його соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, унаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда.

У психолого-педагогічній науці розрізняють три напрями дослідження соціалізаційних процесів. Перший – соціально-філософський, відображений у працях В. Москаленка, А. Харчева та ін. У межах соціально-філософських концепцій соціалізації смислотворчі поняття – це збереження стабілізації суспільних відносин при їх засвоєнні, а також активний комунікативний вплив, у процесі якого відбувається апробація різноманітних соціальних ролей і формується автентичне соціальне «Я». Другий – соціально-психологічний (у його розробці брали участь Г. Андреева, Н. Андреевкова, І. Кон, О. Леонтьєв, М. Лукашевич, А. Петровський). При такому підході соціально-психологічні аспекти соціалізації визначено в площині включення індивіда в різноманітні суспільні відносини, засвоєння та відтворення соціального досвіду й зв'язків, активного перетворення середовища. Третій – соціально-педагогічний, представниками якого є Б. Бім-Бад, В. Бочарова, Ю. Василькова, Б. Вульф, І. Зверева, Н. Лавриненко, О. Мудрик, С. Савченко [8, с. 9–13]. Особливість цього підходу – намагання розглядати соціалізацію як процес, що відображає хід соціального формування особистості конкретного соціального типу в конкретному соціокультурному середовищі. Відтак, соціалізація – надзвичайно складний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей та якостей, спрямованість яких визначає конкретна соціальна ситуація [9, с. 238].

Первинна соціалізація – природний, соціально-педагогічний процес формування індивіда на ранніх етапах життя дитини, що відбувається під впливом виховної діяльності батьків у середовищі сім'ї, конкретній соціальній ситуації. Науковці визначають поряд з первинною вторинну соціалізацію, що здійснюється за участю професіоналів в освітніх закладах та інших соціальних інституціях. Відповідно до періодизації розвитку дітей, прийнятої у вітчизняній та зарубіжній психології, виділено періоди розвитку та життєдіяльності дитини: перший – немовляти (до одного року) та період раннього віку (від одного року до трьох років). О. Запорожцем продовжено цю періодизацію з урахуванням процесу ампліфікації дитячого розвитку, взаємозв'язку всіх його сторін і виділено такі вікові етапи: раннє дитинство – до одного року; ранній вік – від одного року до трьох років; молодший дошкільний вік – від трьох до п'яти і старший дошкільний вік – від п'яти до семи років. Така вікова періодизація дозволяє бачити найбільш загальні тенденції й індивідуальну перспективу розвитку кожної дитини [4].

Не менш відомими є й різні періодизації процесу соціалізації. У своїх роботах А. Мудриком запропоновано етапи соціалізації співвідносити з віковою періодизацією життя людини. Він виходить з того, що людина в

процесі соціалізації проходить такі етапи: дитинство (від народження до одного року), раннє дитинство (один-три роки), дошкільне дитинство (три-шість років), молодший шкільний вік (шість-десять років), молодший підлітковий (десять-дванадцять років) та ін. [7, с. 23].

Дослідження видатних учених, присвячені ранньому дитинству (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, М. Лісіна та ін.), указують, що основними напрямками розвитку дитини з народження є: анатомо-фізіологічний (збільшення й розвиток кісткової та м'язової систем); психологічний (формування свідомості, самосвідомості, провідних рис особистості, когнітивних, чуттєвих і вольових процесів); соціальний (набуття соціального досвіду, у тому числі духовного, оволодіння соціальними функціями). Соціальний напрям охоплює час від народження дитини до вступу її до школи, тобто ті періоди, які у віковій психології називаються: дитинство, раннє дитинство, дошкільне дитинство [6]. На ранніх етапах Л. Божович розкриває такі характеристики розвитку особистості в онтогенезі: розуміння особистісного розвитку як єдиного *цілісного* процесу безперервного зростання; усвідомлення *неповторності* окремих вікових періодів, які роблять свій специфічний внесок до спільного процесу формування особистості [2].

Важливою є думка щодо виховної діяльності батьків, яка на кожному з названих етапів набуває особливого змісту, проте залишається єдиною та незмінною в забезпеченні соціально-контрольованої соціалізації як *цілісного* процесу формування первинної соціалізації дитини раннього віку в умовах сім'ї.

За останні десятиріччя *виховна діяльність* батьків набула особливої значущості як надзвичайно важливий процес організації умов для неперервного індивідуального розвитку дитини в ранньому дитинстві на основі емоційних взаємин, взаємодії дітей і батьків між собою та ін. Вигодовування дитини й догляд за нею; формування побутових і гігієнічних умінь; ознайомлення з продуктами матеріальної культури, що оточують дитину, елементами духовної культури (колискові пісні, казки); послідовне залучення дитини до численних видів і типів відносин в основних сферах її життєдіяльності, зокрема спілкуванні, грі, наочно-практичній діяльності, – усе це є змістом виховної діяльності батьків як засобу ранньої соціалізації.

Рання соціалізація дітей раннього віку на етапі первинної соціалізації має низку особливостей формування. У зв'язку з цим *виховну діяльність* батьків дітей раннього віку слід розглядати як атрибут забезпечення процесу ранньої соціалізації дитини в умовах сім'ї. Це особливий *вид практичної діяльності*, що має своєрідну структуру й реалізує смисл утворення сім'ї, надає нового змісту сімейному вихованню, формує цілеспрямовані дії й поведінку батьків, забезпечує процес взаємодії з власною дитиною та первинну соціалізацію з моменту її народження.

Дитина, з'являючись на світ, включається в систему вже готових відносин, норм і правил поведінки, способів користування предметами, вироблених попередніми поколіннями. З перших хвилин життя дитини важливо, щоб мати й батько були учасниками партнерських пологів і включилися в процес *бодинг* – утворення з новонародженим емоційного зв'язку та контакту відразу після народження, завдяки чому забезпечується підґрунтя для подальших соціально-психологічних взаємин дитини й батьків та соціалізації протягом усього життя [5, с. 195]. Саме ранній вік дітей сприяє встановленню міжособистісних взаємин з батьками та характеризується взаємними почуттями й життєвими емоційними зв'язками відповідно до загальної культури матері й батька. Науковцями виділено три сфери, у яких передусім відбувається соціалізація особистості, – діяльність, спілкування, розвиток самосвідомості, що в ранньому віці, зокрема на першому році життя, починають реалізовуватися зі спілкування дитини з батьками, тоді як формування провідної діяльності дітей раннього віку та оволодіння предметними діями за зразками дорослих – на другому [6].

Діти до року проходять кілька фаз емоційного й соціального зростання, у результаті чого встановлюються перші міцні відносини. Стенлі й Ненсі Грінспені, Мері Ейнсворт і Джон Боулбі виокремили шість основних етапів в емоційному розвитку немовляти в рамках первинної взаємодії з оточуючими: пристосування й інтерес до навколишнього світу, проте не виокремлюють тих, хто про них турбується (до 3 міс.); закоханість – починають упізнавати, диференціювати близьких і чужих дорослих (з 2 міс. до 7 міс.); розвиток інтенціональної комунікації – дитина ініціює взаємодію посмішкою, поглядом (від 3 міс. до 10 міс.); поява стійкого почуття «Я» зумовлює усвідомлення й відокремлює себе від інших (від 9 міс. до 28 міс.); розвиток емоційної уяви, з'являються соціальні емоції, засвоюються перші соціальні правила (від 18 міс. до 36 міс.); емоційне мислення як базис для розвитку фантазії, реалізму й самооцінки та формування взаємин у формі партнерства (від 30 міс. до 48 міс.). Такі прояви-враження раннього дитинства є важливими й визначають подальший розвиток дитини, а виховна діяльність батьків стосовно власних дітей на етапі раннього дитинства є значущою й набуває *статусу провідної та ранньої соціалізації*.

Таким чином, особливістю структури виховної діяльності батьків періоду раннього дитинства (до року) є спрямування її на обов'язкове забезпечення емоційного й соціального зростання засобом спілкування, що супроводжується багатьма змінами дитини та закладає основу ранньої соціалізації.

Період раннього віку дуже короткий, він триває з дванадцятимісячного до трирічного віку дитини. Процес ранньої соціалізації починає здійснюватися в сім'ї, коли дитині виповнюється рік, і протікає впродовж 2–3-го років життя. *Рушійною силою ранньої соціалізації* на другому році в дітей, які почали ходити, є гострий

емоційний конфлікт між зростаючою потребою в самостійності, з одного боку, та їхньою залежністю від дорослих й обмеженням можливостями – з іншого. Почавши ходити, дитина внаслідок власної активності одержує перші уявлення про світ, добро й зло, усвідомлює себе та набуває першого індивідуального соціального досвіду, отримує перші практичні навички взаємин з іншими людьми, співвідносить своє «Я» з «Я» інших людей, засвоює норми, що регулюють поведінку в різних ситуаціях побуту. Таким чином, на другому році життя соціалізація за своїм змістом стає двобічним процесом, з одного боку, дитина засвоює соціальний досвід шляхом входження в соціальне середовище сім'ї або ДЗО, засвоює систему соціальних зв'язків сім'ї, з іншого – активно починає відтворювати соціальні зв'язки в діяльності, близькому середовищі, що зумовлює необхідність упорядкування потоку стихійних та цілеспрямованих соціальних впливів на дитину. Саме виховна діяльність батьків у цей період, особливо на третьому році життя, пояснення, їхній приклад, сімейна атмосфера виробляє в дітей стереотипи поведінки та критерії оцінки добра й зла, правильного й неправильного та основним джерелом ранньої соціалізації. У ході соціалізації дитина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації, вибірково вводить у систему своєї поведінки ті норми й стереотипи, які прийняті в сім'ї та відтворюються батьками.

Важливо враховувати, що на процес соціалізації дитини впливають зовнішні й внутрішні, біологічні та соціальні чинники як рушійна сила, причина будь-якого процесу чи явища. До внутрішніх чинників належить власна *активність особистості*, породжувана протиріччями, інтересами й іншими мотивами, що реалізуються в діяльності та спілкуванні.

До зовнішніх чинників, що впливають на процес соціалізації, відносять макро- (країна, етнос, суспільство, держава), мезо- (тип поселення, засоби масової інформації) і, переважно, мікрофактори (сім'я, групи однолітків, виховні організації), *виховання* в широкому та *вузькому*, соціальному й педагогічному розумінні. Саме під дією цих факторів у процесі соціалізації в дитини формується певна соціальна спрямованість, індивідуальність, певний спосіб життя.

Процес соціалізації має свої канали та механізми. Перший канал визначається як соціально-психологічний: *імпринтинг* – фіксування людиною на рецепторному та підсвідомому рівнях особливостей впливу важливих об'єктів, з якими вона стикається; *наслідування* – один зі шляхів довільного, а найчастіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду; *екзистенціональний* – оволодіння мовою та підсвідоме засвоєння норм соціальної поведінки; *ідентифікація* – процес підсвідомого ототожнення людиною себе з іншою людиною; *рефлексія* – внутрішній світ, у якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає цінності, що притаманні різним соціальним групам.

Проте, фактори соціалізації особистості діють не ізольовано, а в комплексі. Найбільше значення для дитини раннього віку мають

мікрофактори, які забезпечуються такими агентами ранньої соціалізації, як: батьки, брати й сестри, бабусі й дідусі, для чого необхідно набути специфічних знань і навичок виховання дітей. У ранньому віці соціалізація здійснюється переважно через батьків, близьке оточення та виховну діяльність. До механізму цього каналу належать: інституційний – процес взаємодії людини з інституціями (мезофактори та мікрофактори); традиційний – засвоєння людиною еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, характерних для більшості оточення (мікрофактори та мезофактори); міжособистісний – процес взаємодії людини з суб'єктивно значущими для неї особами.

Під впливом соціально-психологічної та соціально-педагогічної за змістом виховної діяльності батьків в умовах сім'ї формується *особистісний соціальний* досвід дитини, реалізується соціальна програма її розвитку, у результаті чого розвиваються природні задатки й здібності як кінцева сукупність зовнішнього виховного впливу та дій батьків, що перетворюється у внутрішньому психічному плані через призму потреб дитини. Це забезпечує первинну соціалізацію дитини при формуванні соціальної готовності до школи вже в старшому дошкільному віці.

Таким чином, ранньою соціалізацією можна вважати період з народження дитини до трьох років, протягом якого при безпосередній взаємодії батьків чи іншого дорослого відбувається соціально-емоційне зростання (до року), здобуття індивідуального соціального досвіду в процесі власної активної діяльності (до двох років) з наступним його усвідомленням та відтворенням через спілкування в умовах мікросередовища (три роки).

Вирішальне значення для ранньої соціалізації дітей раннього віку з особливими потребами має виховна діяльність батьків, адже вона забезпечує відповідні педагогічні умови *соціально-контрольованої* соціалізації з урахуванням вікових, типових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку в умовах сім'ї для формування ранньої первинної соціалізованості дитини.

Інститути соціалізації – це форми організації спільної діяльності людей, що історично склалися, спрямовані на виховання, розвиток і підготовку дітей до самостійної життєдіяльності, до їх адаптації в змінному соціумі та інтеграції в суспільство [1]. До інститутів соціалізації відносять: сім'ю, заклади різного типу й виду, суспільні формування, у тому числі дитячі, підліткові й молодіжні об'єднання та інші об'єднання, що виникають з появою нових сфер життєдіяльності. Останнім часом з реформуванням й оновленням суспільних структур взаємозв'язок між сім'єю та іншими соціальними інституціями та закладами додаткової освіти порушився. У зв'язку з цим, поряд з іншими, виникла проблема батьків дітей раннього віку з особливими потребами не тільки з питань їхнього виховання, але й соціалізації. Первинна соціалізація дитини передбачає зміну соціального статусу від новонародженого до повнолітнього як тривалого переходу з

послідовним, природним включенням у цей процес різних соціальних інституцій, що беруть на себе функції не тільки підтримати дитину, але й підготувати до школи, до дорослого життя. Від змісту й характеру діяльності цих інфраструктур залежатиме входження особистості в соціальну структуру життя суспільства.

Оскільки соціально-педагогічна підтримка, як було визначено вище, охоплює допомогу сім'ї з боку названих соціальних інституцій, то вони виступають зовнішнім стосовно до сім'ї сукупним суб'єктом соціально-педагогічної підтримки. У зв'язку з цим процес соціально-педагогічної підтримки є технологічною системою взаємодії соціальних інституцій з сім'єю.

Здійснений вище аналіз сутнісних характеристик феномена соціально-педагогічної підтримки та її суб'єктів дав змогу обґрунтувати процес проектування сучасної моделі соціально-педагогічної підтримки батьків дітей раннього віку з органічними ураженнями центральної нервової системи.

Список використаної літератури

- 1. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 2. Божович Л. И.** Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
- 3. Дуткевич Т. В.** Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учб. л-ри, 2007. – 392 с.
- 4. Запорожец А. В.** О психологии детей раннего и дошкольного возраста / А. В. Запорожец. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
- 5. Крайг Г.** Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
- 6. Макаренко І. В.** Робота з батьками як соціально-педагогічна проблема / І. В. Макаренко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського держ. ун-ту / відп. ред. В. І. Співак, упоряд. О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : ПП. Мошинський В. С., 2006. – Вип. VI. – С. 317–320.
- 7. Мудрик А. В.** Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 200 с.
- 8. Савченко С. В.** Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С. В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – №3. – С. 9–13.
- 9. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учб. л-ри, 2008. – 336 с.**

Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Зміст комплексного соціально-педагогічного впливу в абілітації дітей раннього віку з органічними ураженнями центральної нервової системи (ЦНС)

У статті розкрито питання сучасного розуміння організації процесу, що базується на зверненні до внутрішніх сил і здібностей дітей з органічними ураженнями ЦНС та є співробітництвом, сприянням,

співдружністю сім'ї й соціальних інституцій у вирішенні мовленнєвих проблем. У широкому розумінні педагогічна підтримка охоплює всю палітру дій: від усвідомлення проблеми пов'язаної з визначенням тяжкого мовленнєвого стану, до постановки мети щодо її вирішення, від варіантів сімейної допомоги до організації співробітництва сім'ї з соціальними інституціями як форми соціально-педагогічної підтримки, що здійснюється на особистісно зорієнтованому суб'єкт-суб'єктному (батьки, медичні працівники, педагоги) рівні й забезпечує прогнозування, проектування логопедичної корекції.

Ключові слова: органічні ураження, мовлення, соціально-педагогічна підтримка, логопедична корекція.

Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В. Содержание комплексного социально-педагогического воздействия в абилитации детей раннего возраста с органическими поражениями центральной нервной системы (ЦНС)

В статье раскрыты вопросы современного понимания организации процесса, который основывается на обращении к внутренним силам и способностям детей с органическими поражениями ЦНС и является сотрудничеством, содействием, содружеством семьи и социальных институтов в решении речевых проблем. В широком смысле педагогическая поддержка охватывает всю палитру действий: от осознания проблемы, связанной с определением тяжелого речевого состояния, к постановке цели по ее решению, от вариантов семейной помощи в организации сотрудничества семьи с социальными институтами как формы социально-педагогической поддержки, осуществляется личностно ориентированном субъект-субъектном (родители, медицинские работники, педагоги) уровне и обеспечивает прогнозирование, проектирование логопедической коррекции.

Ключевые слова: органические поражения, речь, социально-педагогическая поддержка, логопедическая коррекция.

Grigorieva I., Makarenko I., Mahukona T. Content of a Complex Socio-Pedagogical Influence in the Habilitation of Young Children with Organic Lesions of the Central Nervous System (CNS).

In the article questions of modern understanding of the organization, which is based on the appeal to your inner forces and abilities of children with organic lesions of the Central nervous system is the cooperation, assistance, community, family and social institutions in solving verbal problems. In a broad sense, pedagogical support covers the whole range of actions: from the awareness of the problems associated with the definition of heavy speech condition, to goal setting it from the options family help in organization of cooperation of the family with social institutions as a form of socio-pedagogical support is student-centered subject-subject (parents, health workers, teachers) level and provides forecasting, design of speech correction.

Key words: organic lesions, speech, social-pedagogical support, logopedic correction.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 376-056.36

О. В. Ільченко, О. М. Потамошнєва

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО
КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ЛЕГКИМ
СТУПЕНЕМ РОЗУМОВОЇ ВІДСТАЛОСТІ**

Удосконалення корекційної роботи спрямованої на покращення всіх мовленнєвих показників розумово відсталої дитини є однією із важливих задач спеціальної школи. Але хоча розвиток мовлення і проголошується сучасними програмами як першочергове завдання навчання, як кінцева його мета, проте дотепер в школі не склалася цілісна система мовленнєвого розвитку, що базується на закономірностях засвоєння рідної мови, на сучасних наукових даних про мовленнєву діяльність, на функціонально-семантичному підході до вивчення номінативних і комунікативних одиниць мовлення. Таким чином, очевидна необхідність коректування цілей, змісту освіти, принципів і методів мовленнєвого розвитку учнів, а також приведення засобів і форм у відповідність із сучасними вимогами. Перед спеціалістами постала необхідність визначення критеріїв якості надання корекційної допомоги – оцінки мовленнєвого розвитку дитини. Критерії ж оцінки результатів роботи, які висувають спеціалісти часто є незначущими для соціалізації дитини, навички і вміння, які набуває дитина в процесі роботи не є адаптованими і не можуть бути безпосередньо застосовані у житті. Так, часто визначають якість роботи спеціалістів щодо розвитку мовлення дитини як ступень засвоєння лінгвістичних знань – лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності. Це є, насправді, необхідним але недостатнім і досить формальним показником, який включає в себе визначенні в штучних умовах педагогічного експерименту параметри мовного розвитку як: обсяг словника, особливості побудови вислову, фонетичну бездоганність мовлення тощо. На сьогодні на перший план виходить поняття компетентність і в межах розвитку мовлення це визначається як вміння бути адекватним умовам спілкування, вміння використовувати набуті лінгвістичні знання в комунікативній ситуації [1; 2]. Таким чином, на перший план виходять робота по формуванню

комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності на тлі лінгвістичного компоненту.

Урахування принципу спадкоємності і перспективності в навчанні школярів з інтелектуальним недорозвиненням диктується, з одного боку, сучасними досягненнями дошкільної освіти, появою нових програм, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності дошкільників [6]. З іншого боку, пріоритетним став комунікативний напрям викладання мови і необхідність координації змісту навчання в допоміжній школі.

Багато авторів (В. Петрова, Р. Лалаєва, Л. Вавіна, В. Тищенко, Є. Соботович та ін.), які вивчали мовлення розумово відсталих дітей зазначали, що для мовлення розумово відсталих дітей характерна диспропорція між наявними мовними знаннями (лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності) і вмінням використовувати ці знання (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності). Як свідчить практика школи, аналіз програм предметів мовного циклу, спостереження за учбовим процесом і спеціально поставлені нами експерименти, робота над розвитком мовлення школярів з розумовою відсталістю (у зв'язку з вивченням граматики і правопису), пануюча сьогодні на уроках мови в допоміжній школі, не сприяє в належній мірі формуванню комунікативних здібностей учнів. Пропедевтична спрямованість в лексичній роботі, проголошена діючими програмами по мові, стримує можливості збагачення лексики дітей, робить її однобічною і явно центрованою на граматиці, що негативно позначається на рівні розвитку мовлення в цілому. Тому, одним з завдань нашого дослідження було розробка, підбір і адаптація методів і прийомів роботи по формуванню комунікативного компонента мовленнєвої діяльності у дітей з легким ступенем розумової відсталості, які навчаються в початкових класах. Робота в даному напрямку дозволяє вже в умовах школи створити основу комунікативної готовності розумово відсталої дитини до складних процесів соціальної адаптації.

Нами було проведено попереднє обстеження учнів 4-9 класів з легким ступенем розумової відсталості для визначення їх рівня сформованості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності у них [4]. Результати обстеження продемонстрували у розумово відсталих дітей порушення структури комунікативного компоненту, які не можуть бути пояснені лише особливостями інтелектуального розвитку цих дітей. В процесі породження вислову найбільш порушеними виявилися – процес внутрішнього програмування, граматичної структуризації, відбору лексичних одиниць і операції контролю і самоконтролю. Необхідно відзначити, що порушення операції контролю і самоконтролю мовлення відзначалися практично у всіх учнів, які приймали участь в експерименті. В процесі розуміння вислову найбільш порушеними виявилися операції ймовірнісного прогнозування і розуміння складних синтаксичних структур. Хотілося б відзначити, що в процесі обстеження ми спостерігали недорозвинення і інших структурних компонентів

мовленнєвої діяльності, які не завжди досягали в своєму розвитку достатнього рівня, але їх недорозвинення спостерігалося лише у незначній кількості дітей і було обумовлене особливостями структури їх мовленнєвого і інтелектуального порушення. Визначення порушених ланок комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності обумовило певну структуру корекційної роботи.

При розробці алгоритму робот ми спиралися на низку методологічних принципів (О. Агавелян, В. Воронкова, Л. Виготський, М. Гнезділов, Г. Дульнев, І. Левченко, О. Леонтєв та ін.), які були покладені в основу роботи до формуванню комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей з легким ступенем розумової відсталості:

- принцип зв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку дітей. Цей принцип визначив спрямованість корекційної дії не лише на мовленнєву діяльність школярів, але і на їх психо-мовленнєві процеси, на особистість в цілому;

- принцип діяльнісного підходу, що означає організацію можливої самостійності школярів в процесі аналізу добутку. З цією метою створювалися такі ігрові ситуації, які викликали інтерес учнів до визначеної теми, задіювали їх життєвий досвід, викликали бажання висловитися;

- принцип диференційованого і індивідуального підходу, обумовлений різним рівнем мовленнєвого і психофізичного розвитку учнів з легким ступенем розумової відсталості і, насамперед, ступенем сформованості комунікативних умінь;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу, що полягає у виявленні і розкритті індивідуальних можливостей дітей, наданні ним допомозі в усвідомленні себе особою, здійсненні самореалізації і самоствердження.

Для проведення цієї роботи нами були вибрані діти 1-4 класів, оскільки ці учні вже, як правило, володіють певним набором мовних засобів, необхідних для побутового і учбового спілкування. І у них виникає природна необхідність якнайповнішого і адекватнішого їх використання.

Методики, в яких активно застосовуються прийоми і методи активізації мовних умінь на відомому мовному матеріалі в основному використовуються при вивченні іноземних мов і носять назву «Комунікативних методик» [1; 5]. Це цілком логічно, оскільки для більшості дітей (включаючи дітей і з деякими порушеннями розвитку) використання відомих мовних одиниць (рідної мови) не викликає утруднень і перехід від знань до умінь відбувається без активного втручання педагога.

Нами були розроблені власні ігрові ситуації та ігри, були частково адаптовані ігри, які використовують фахівці з навчання іноземним мовам [5]. Ігри і ігрові ситуації підбиралися таким чином, щоб ускладнення комунікативних завдань було поступовим. Це дозволило формувати

окремі елементи комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності поступово переходячи до їх комплексу. Умовно ігри та ігрові ситуації, які були нами апробовані в роботі можна поділити на три групи за рівнем складності [4]:

1. Елементарні ігрові ситуації.
2. Варіативні ігрові ситуації.
3. Сюжетні ігрові ситуації.

Подібна організація обумовлює поступовість нарощування самостійності в побудові програми мовленнєвих дій. Рухливість і повторюваність ситуацій, постійна зміна комунікативних завдань стають основою для узагальнення опорних ознак ситуацій і еталонів мовленнєвої поведінки в них. Це сприяє перенесенню мовленнєвих операцій і дій в повсякденну практику, розширює їх діапазон. Подібна організація ігрових ситуацій дозволяє засвоювати цілісну мовленнєву дію зі всіма її складовими (мотивом, задумом, засобами здійснення), причому це дія не ізольована, а тісно пов'язана з іншими діями. Опанування мовних одиниць при цьому відбувається в єдності всіх сторін: форми, значення, функції при провідній ролі останньої.

Розгляд ігрової ситуації з точки зору її психологічної суті, структурного складу і виділення її основних особливостей дозволило підійти до визначення її як різновиду комунікативної вправи, що є сукупністю значущих для формування комунікативних умінь, в основі яких лежать реальні ситуації мовленнєвого спілкування, які спонукають учнів з легким ступенем розумової відсталості як носіїв певних ролей до конкретного вислову [5]. Використання ігрових ситуацій передбачає систематизацію послідовних дій з відтворення компонентів мовленнєвої ситуації; при цьому створюються умови формування комунікативних умінь, створюється ситуація повторюваності використання мовленнєвих дій у вирішенні комунікативних завдань.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що для процесу формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності оптимальною ситуацією буде ролева ігрова ситуація, яка забезпечує мотиваційну основу породження мовленнєвого вислову, моделювання компонентів мовленнєвої ситуації через використання комунікативних завдань, опис обстановки. Процес формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності розумово відсталого учня в умовах ігрової ситуації буде послідовно керованим процесом з врахуванням етапів і умов породження мовленнєвого вислову.

Список використаної літератури

1. Глухов В. П. Основы психолінгвистики / В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с. **2. Лалаева Р. И.** Влияние интеллектуальной недостаточности на языковое развитие умственно отсталых школьников / Р. И. Лалаева // Теорія і практика сучасної логопедії: Вип. 1. – К. : Актуальна освіта, 2004. – С. 35–42. **3. Маркова А. К.** Психология

усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 234 с. **4. Потамошнєва О. М.** Дослідження операцій внутрішнього програмування і граматичного структурування при побудові висловлювання учнями з інтелектуальною недостатністю / О. М. Потамошнєва // Науковий Часопис НПУ ім. М. Драгоманова серія №19. – К. : НПУ. – С. 48–52. **5. Румянцева И. М.** Психолінгвістические механизмы и методы формирования речи / И. М. Румянцева. – М. : ИЯ РАН, 2000. – 134 с. **6. Соботович Є. Ф.** Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.

Ильченко О. В., Потамошнєва О. М. Особливості формування комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності учнів з легким ступенем розумової відсталості

У статті визначені особливості комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності дітей з легким ступенем розумової відсталості, які навчаються в початковій школі. Зазначена структура комунікативного компоненту, визначені ушкоджені та несформовані його ланки, які не можуть бути пояснені лише особливостями інтелектуального розвитку цих дітей. В процесі породження вислову найбільш порушеними виявилися – процес внутрішнього програмування, граматичної структуризації, відбору лексичних одиниць і операції контролю і самоконтролю. Необхідно відзначити, що порушення операції контролю і самоконтролю мовлення відзначалися практично у всіх учнів, які приймали участь в експерименті. В процесі розуміння вислову найбільш порушеними виявилися операції ймовірнісного прогнозування і розуміння складних синтаксичних структур. Хотілося б відзначити, що в процесі обстеження ми спостерігали недорозвинення і інших структурних компонентів мовленнєвої діяльності, які не завжди досягали в своєму розвитку достатнього рівня, але їх недорозвинення спостерігалось лише у незначній кількості дітей і було обумовлене особливостями структури їх мовленнєвого і інтелектуального порушення. Визначення порушених ланок комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності обумовило певну структуру корекційної роботи.

Ключові слова: розумова відсталість, комунікація, мовленнєва діяльність, комунікативний компонент мовленнєвої діяльності, лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності.

Ильченко О. В., Потамошнєва Е. Н. Особенности формирования коммуникативного компонента речевой деятельности учащихся с легкой степенью умственной отсталости

В статье определены особенности коммуникативного компонента речевой деятельности детей с легкой степенью умственной отсталости, которые учатся в начальной школе. Определены структура

коммуникативного компонента, поврежденные и несформированные его звенья, которые не могут быть объяснены только особенностями интеллектуального развития этих детей. В процессе порождения высказывания наиболее затронутыми оказались – процесс внутреннего программирования, грамматической структуризации, отбора лексических единиц и операции контроля и самоконтроля. Необходимо отметить, что нарушения операции контроля и самоконтроля речи отмечались практически у всех учащихся, принимавших участие в эксперименте. В процессе понимания выражения наиболее затронутыми оказались операции вероятностного прогнозирования и понимания сложных синтаксических структур. Хотелось бы отметить, что в процессе обследования мы наблюдали недоразвитие и других структурных компонентов речевой деятельности, которые не всегда достигали в своем развитии достаточного уровня, но их недоразвитие наблюдалось лишь у небольшого числа детей и было обусловлено особенностями структуры их речевого и интеллектуального нарушения. Определение нарушенных звеньев коммуникативного компонента речевой деятельности обусловило определенную структуру коррекционной работы.

Ключевые слова: умственная отсталость, коммуникация, речевая деятельность, коммуникативный компонент речевой деятельности, лингвистический компонент речевой деятельности.

Pichenko O., Potamoshneva E. Features of the Formation of a Communicative Component of Pupils' Speech Activity with Mild Degree of Mental Retardation

The article defines the features of the communicative component of speech activity of children with mild degree of mental retardation, who study in an elementary school. The structure of the communicative component has been defined, its damaged and unformed parts, which can not be explained only by the intellectual development of these children. In the process of generating statements, the most affected were the process of internal programming, grammatical structuring, selection of lexical units, and control and self-control operations. It should be noted that violations of the monitoring and self-control of speech were observed in almost all students who took part in the experiment. In the process of understanding the expression, the most affected were the operations of probabilistic prediction and understanding of complex syntactic structures. I would like to note that during the survey we observed underdevelopment of other structural components of speech activity that did not always reach a sufficient level in their development, but their underdevelopment was observed only in a small number of children and was due to the peculiarities of the structure of their verbal and intellectual disturbance. The definition of broken links in the communicative component of speech activity determined a certain structure of corrective work.

Key words: mental retardation, communication, speech activity, communicative component of speech activity, linguistic component of speech activity.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.018-056.3(477)(045)

В. Є. Коваленко, О. О. Бойко

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-
ЕСТЕТИЧНИХ ІНТЕРЕСІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Для становлення соціально-нормативної поведінки розумово відсталої дитини виключне значення має формування її потребово-мотиваційної сфери, світогляду, ідеалів, інтересів. Дослідження Є. Білевича, Г. Дульнєва, Л. Занкова, Н. Королько, Г. Мерсіянової, С. Мирського, Б. Пінського, В. Синьова вказують на те, що у розумово відсталих учнів позитивна соціальна спрямованість особистості формується, але лише за спеціально створених для цього умов цілеспрямованого корекційно-виховного впливу. Важливим мотивом діяльності та поведінки людини, які становлять сутність спрямованості особистості, є інтереси.

Н. Мороза вказує на те, що інтерес підвищує тонус розумово відсталої дитини, створює бадьорий, радісний настрій, підвищує ефективність засвоєння навчального матеріалу. І. Михалін говорить про підвищення успішності, поглиблення знань, розвиток спостережливості під час виконання цікавих практичних робіт у спеціальній школі. Отже, актуальність дослідження проблеми інтересів обумовлена пошуками шляхів удосконалення педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

У психології можна зустріти різні визначення інтересу як складного психологічного утворення. Проаналізувавши різні підходи до розуміння проблеми інтересу І. Пологрудова зазначає, що Н. Добринін і Т. Рібо під інтересом розуміли прояв вибіркової спрямованості уваги людини. За С. Рубінштейном, інтерес – це прояв розумової і емоційної активності. Отже, інтерес – це свідоме вибіркоче ставлення особистості до якогось об'єкта, який має життєве значення (значення для задоволення потреби) та емоційну привабливість. Виникнення інтересу забезпечується, передусім, емоційною привабливістю об'єкта, усвідомлення значення для задоволення певної потреби може прийти пізніше.

Вчені-дефектологи (Г. Дульнев, О. Граборов, Т. Головіна, І. Groшенков, І. Єременко) неодноразово підкреслювали важливість формування художньо-естетичного інтересу як невід'ємної складової корекційно-виховного процесу спеціальної школи з метою забезпечення розвитку й корекції інтелектуальної та емоційної сфери учнів, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду [2; 3; 5].

Необхідно зазначити, що художньо-естетичний інтерес входить в структуру інтересу як один із його видів, йому властиві специфічні особливості, які потребують детальнішого розгляду. Незважаючи на численні дослідження інтересу, художньо-естетичний, складовими якого є естетичний та художній інтереси вивчені менше.

У корекційній психопедагогіці та спеціальній психології проблема естетичних інтересів розглядалася І. Дмитрієвою, Н. Морозовою, В. Липою, В. Побрейном, Н. Сазиновим, В. Синьовим. Проте питання особливостей естетичних інтересів розумово відсталих молодших школярів та педагогічні умови його формування з метою посилення корекційного впливу на розвиток дитини у науковій літературі відображено недостатньо.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з проблеми дослідження, було встановлено, що поняття «художньо-естетичні інтереси» розглядають з різних позицій. За свідченнями Б. Ананьєва, О. Дем'янчука, М. Кагана естетичний інтерес спрямований на засвоєння прекрасного в мистецтві та навколишній дійсності, а художній – на художню діяльність у різних видах мистецтва, формування одного з цих інтересів тягне за собою поглиблення та розширення іншого [1]. Естетичний інтерес формується у взаємодії з пізнавальним інтересом, залежить від широти, особливої спрямованості та його рівня; він виникає на основі сформованого рівня пізнавального інтересу, може випереджати його в розвитку, або відставати від нього, але завжди пов'язаний з процесом пізнання та підпорядковується йому [4]. Отже, до специфічних особливостей естетичних інтересів потрібно віднести наступне: підвищений емоційний фактор; особливий зв'язок об'єктивного та суб'єктивного; безкорисність, тому що предметом задоволення є процес естетичної насолоди. Показниками естетичного інтересу є: емоційний відгук на естетичну цінність; узагальнений характер відношення до об'єкта естетичної цінності; відгук на естетичну діяльність; прояв індивідуальності у виборі естетичних цінностей; цілеспрямованість до спілкування з естетичним об'єктом; захоплення процесом естетичної діяльності; цілісне сприймання естетичного об'єкта та ін. Художній інтерес є органічною складовою естетичного інтересу.

Спектр сучасних досліджень характеризують художньо-естетичні інтереси дітей молодшого шкільного віку як усвідомлене прагнення та вміння дитини виділити з оточуючого естетичні об'єкти або їх естетичні властивості; для них властива емоційність сприймання естетичних та

художніх цінностей, наявність співпереживань, бажання займатись художньою діяльністю [1; 2; 5].

При вивченні передумов організації процесу формування художньо-естетичних інтересів у школярів з легкою розумовою відсталістю для того, щоб естетична інформація виконувала свою регулятивну функцію в їх розвитку, потрібна спеціальна організація, формою якої є художньо-естетичний комплекс – особливе об'єднання художніх творів кількох видів мистецтва, яке поступово, специфічними засобами розкриває естетичну сутність мистецтва та явищ дійсності. При цьому важливо досягти логічного й образно-емоційного пізнання в їх єдності, активізувати отримані образно-документальні враження про ті чи інші події та явища, розвинути естетичне почуття до них і адекватну емоційно-особистісну оцінку. Лише за такого підходу спрацьовують всі резерви інтелектуального й чуттєвого пізнання розумово відсталого дитини щодо змісту навчального матеріалу. Тільки в комплексі, доповнюючи один одного, будучи обумовлений багатством проявів дійсності, кожен вид мистецтва може з великою силою та глибиною розкрити події, що описуються, характери та вчинки героїв, їх думки та почуття.

Н. Морозова зазначає, що важливою передумовою становлення інтересу в розумово відсталого школяра є також виявлення у нього наявних знань з того чи іншого питання, опора на його життєвий досвід, який використовується при розгляді суті нової інформації [3]. Для становлення у дитини інтересу необхідним є також усвідомлення нею соціальної значущості її результатів, виникнення позитивних переживань від їх отримання. У практиці успішно використовуються можливості виховання у розумово відсталих дітей стійких інтересів до таких видів діяльності, як образотворча, музична, танцювальна, театральна, спортивна, технічна, побутова та ін. Саме в тих видах діяльності, до яких дитина проявляє спочатку навіть епізодичний, а надалі – все більш стійкий інтерес, найбільш ефективно відбувається її розвиток та корегуються порушення розвитку.

Проблема формування художньо-естетичних інтересів у молодших школярів з легкою розумовою відсталістю настільки актуальна та багатогранна, що потребує створення певної системи для свого дослідження. Це визначається необхідністю встановити ряд взаємозв'язків між видами мистецтва, об'єднавши в них особливості художньо-естетичних інтересів учнів даної категорії. В. Синьов зазначає, що у спеціальній (допоміжній) школі система художньо-естетичного виховання загалом реалізується у навчально-виховному процесі, що здійснюється на уроках та в позанавчальний час, але основами естетичних знань і умінь учні оволодівають передусім у процесі опанування навчальними дисциплінами. Особливе місце серед навчальних дисциплін посідають предмети естетичного циклу – музика, образотворче мистецтво, література [5]. Отже, педагогічна система формування художньо-естетичних інтересів являє собою сукупність

певних дій вчителя на уроках музики та в позаурочний час (завдяки застосуванню комплексу мистецтв), які спрямовані на забезпечення розуміння художніх творів, перенесення знань і вмінь з одного виду мистецтва на інший, розвиток творчих можливостей школярів з легкою розумовою відсталістю та активізацію їх естетичної діяльності. В даній системі мають органічно взаємодіяти емоційні, інтелектуальні та вольові процеси. Вихідним положенням при створенні педагогічної системи є використання художньо-естетичного комплексу, мета якого – показати можливості різних видів мистецтва у втіленні одного художнього образу. Він об'єднує музику, живопис, літературу, що мають подібні риси, найголовнішою з яких є те, що всі вони відображають об'єктивну дійсність у формі художніх образів.

І. Дмитрієва зазначає, що художній образ є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретно-чуттєвій та естетично виразній формі як єдність того, що відчуваємо і розуміємо. Саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості, є чи не найефективнішим засобом естетичного виховання [2]. Художній образ, як основа мистецтва, є особливим узагальненням дійсності в індивідуалізованій, конкретно-чуттєвій та естетично виразній формі як єдність того, що відчуваємо, і того, що розуміємо. Саме завдяки особливостям свого впливу на дитину (чуттєва безпосередність, ідейна спрямованість, спонукальна сила) мистецтво, як ніяка з інших форм суспільної свідомості, є найефективнішим засобом естетичного виховання.

Отже, це спрямовує роботу з творами мистецтв на забезпечення у дітей з легкою розумовою відсталістю здатності розуміти специфічний зміст художніх творів на відповідному для їхнього віку рівні, сприймати виражальні засоби мистецтва (колір, звук) і емоційно-забарвлено, адекватно реагувати на них.

У створенні художньо-естетичних комплексів важливе значення мають: естетична спрямованість процесу ознайомлення учнів з мистецтвом; логічна побудова інформаційного матеріалу; використання міжпредметних зв'язків у процесі засвоєння творів мистецтва. Спираючись на те, що школярі з легкою розумовою відсталістю надають перевагу ігровій діяльності, доцільним є застосування ряду ігор.

Для розвитку у школярів творчих можливостей у галузі мистецтва необхідна розробка системи завдань з музики. Для цього учням пропонується підібрати твори з літератури та живопису, що відповідають змісту музичних творів. Це дозволяє учням простими засобами виразності зрозуміти художній образ твору в цілісності. Використання творів різних видів мистецтва, часта зміна видів діяльності на уроці створюють умови, завдяки яким у школярів підтримується високий рівень активності та працездатності.

У подальшому освітня спрямованість занять має поєднуватись з безпосереднім емоційним контактом школярів зі світом художніх цінностей, що передбачає розширення їх знань з мистецтва. Формується особистісне емоційне ставлення до мистецьких творів. З цією метою застосовується метод «оживлення» дитячих емоцій за допомогою літературних та живописних образів. Виразне виконання пісні вчителем, розгляд картини спонукає працювати емоційну пам'ять дітей з легкою розумовою відсталістю, що сприяє підживленню їхніх емоцій.

Для посилення художнього інтересу мають застосовуватись різноманітні загадки, ігри, що сприяють розвитку та активізації пізнавальної діяльності школярів з легкою розумовою відсталістю.

Дуже корисними для корекції музичного слуху дітей з легкою розумовою відсталістю є застосування на уроках музики музично-ритмічних рухів, під час яких вони вчаться красиво рухатися, танцювати, позбутися деякої незграбності. Танцювальні вправи під музику розвивають у них почуття ритму, тренують увагу, координацію рухів, музичний слух і пам'ять. Відомо, що для учнів з легкою розумовою відсталістю характерна неорганізованість, хаотичність дій. Тому творчий розвиток дітей активізовується поєднанням слухання музики з елементами хореографії. Метою такої роботи є перевірка музикальності школяра з легкою розумовою відсталістю, розуміння ним емоцій, закладених у музику, а також чуття ритму. Дитині пропонується зробити будь-які рухи під музику, які на її думку, відповідають прослуханій музиці, і змінювати їх, якщо музика змінюється. Завдяки цим вправам їх рухи стають чіткими, організованими в часі, сприяли включенню в роботу всіх дітей без винятку.

В. Синьов зазначає, що при виконанні таких вправ слід враховувати вплив на дитину її переживання результату виконаної нею дії. У розумово відсталих школярів спостерігається також егоцентричність переживань, що позначається на ставленні та оцінюванні дитиною чогось чи когось – вона позитивно оцінює те, що саме їй, насамперед, подобається, що викликає у неї найбільш позитивні емоції, задоволення інтересів власного «єго» (Я). Якщо результат дії (діяльності, поведінки) викликає у неї позитивні переживання, то це, як вже підкреслювалося вище, є умовою закріплення способу поведінки, перетворення у звичку, оскільки дитина буде прагнути ще і ще раз отримати задоволення від своєї дії [5]. Тому важливо позитивно підкріплювати ті способи дій, у процесі виконання яких відбувається формування у дитини позитивних звичок. Важливо враховувати й те, що позитивне підкріплення викликає ще більший результат, якщо це здійснюється в присутності інших дітей.

Для удосконалення естетичних знань учнів, зорієнтованих на різнобічне розкриття естетичної сутності мистецтва, формування навичок порівняння та оцінювання учнями художніх творів з позиції їх естетичної вартості варто використовувати ряд методичних прийомів

розвитку творчої активності учнів: пошук картини і вірша до музичного твору; ілюстрацію тексту музичного твору.

З метою залучення школярів до мистецтва варто організувати тематичну виставку малюнків учнів та конкурс на краще читання віршів. Це стає справжнім святом мистецтва, зустріч з яким готують і чекають з нетерпінням дорослі та діти. Внаслідок цього вони отримують можливість спілкуватись з прекрасним, відчувати радість від краси творів музики, живопису та літературного слова.

У подальшому необхідно сформувати в учнів з легкою розумовою відсталістю художній образ, збагативши його засобами виразності. У відборі музичних, літературно-художніх творів для вивчення їх молодшими школярами з легкою розумовою відсталістю підкреслюється важливість принципу врахування нахилів та інтересів учнів, опори на їх життєвий досвід. Ефект співучасті, співпереживання виникає у дітей тоді, коли твори художнього мистецтва доступні їм, викликають асоціації. Тому твори про мистецтво підбираються таким чином, щоб вести учня молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю від близького в його життєвому досвіді і який викликає живий інтерес.

Природньо, що невід'ємною частиною на уроці є слухання музики, яке сприяє розвитку дитини з легкою розумовою відсталістю, корекції її відтворювальної уяви, емоційно-вольової сфери, формуванню художньо-естетичних інтересів. Ураховуючи те, що школярі з легкою розумовою відсталістю мають значні труднощі при сприйманні художніх творів, в корекційно-виховній роботі з учнями важлива роль належить слуханню музики, при якому великого значення набуває пояснення вчителя, яке викликає у дітей даної категорії інтерес, емоційний відгук, бажання почути музику ще раз, зрозуміти та запам'ятати її.

Велике пізнавальне значення на уроках музики має застосування наочності, різноманітних технічних засобів. До кожного художнього твору підбирається ілюстративний матеріал, що вивчається на уроці. Після художнього показу пісні має проводитися індивідуальна бесіда за її змістом, під час якої учні розповідали про свої враження від музики. Великого значення тут набує виразність живого слова вчителя, що сприяє формуванню емоційного відгуку учня на художній твір. Сприймання твору залежить також і від правильного художнього його виконання вчителем, внаслідок чого з'являється емоційне ставлення до твору. Тобто, слухання радіо, перегляд телепередач, уроки художньо-естетичного циклу більш ефективно сприяють формуванню художньо-естетичних інтересів у молодших школярів з легкою розумовою відсталістю.

Одним із засобів вираження почуттів, настрою, естетичної цінності творів мистецтва є колір. Розуміння взаємозалежності кольору зі змістом мистецьких творів допомагає молодшим школярам усвідомлено сприйняти їх, що призводить до поглиблення та загострення їх почуттів, робить здатними до співпереживання з героями творів мистецтва. З цією метою учням варто ставити запитання: «Порівняйте, який колір в картині

«звучить» найкрасивіше?», «Що прагнув передати автор цим кольором?». Даний прийом дозволяє навчити учнів розуміти взаємозв'язок між змістом творів і засобами художньої виразності, одночасно включаючи їх у «співтворчість» з автором. Це сприяє активізації емоційної та інтелектуальної сфери школярів з легкою розумовою відсталістю, збагачує їх досвід та уяву.

Таким чином, взаємодія літератури та живопису на уроках музики виступає важливою умовою формування художньо-естетичних інтересів дітей з легкою розумовою відсталістю. В своїй сукупності ця взаємодія створює педагогічну систему формування художньо-естетичних інтересів у дітей з легкою розумовою відсталістю, в рамках якої цей процес слід розглядати крізь призму закономірностей активізації пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери школярів.

Список використаної літератури

- 1. Демянчук О. Н.** Естетичний інтерес як педагогічна проблема / О. Н. Демянчук // Психологія і педагогіка. – 1995. – №3. – С. 12–16.
- 2. Дмитрієва І. В.** Вивчення інтересів до творів мистецтва в учнів з вадами розумового розвитку / І. В. Дмитрієва // Актуальні проблеми спеціальної педагогіки і психології : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., (Херсон, 11 – 12 жовтня 2007 р.). – Херсон, 2007. – С. 98–104.
- 3. Морозова Н. Г.** Формування пізнавальних інтересів у аномальних дітей (у порівнянні з нормою) / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.
- 4. Пологрудова И. С.** Теоретические подходы к изучению познавательного интереса в психолого-педагогической литературе / И. С. Пологрудова // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 366–367.
- 5. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка / В. М. Синьов. – Ч. 2. Навчання і виховання дітей. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 224 с.

Коваленко В. Є., Бойко О. О. Педагогічні умови формування художньо-естетичних інтересів розумово відсталих молодших школярів

У статті розглядається проблема формування художньо-естетичного інтересу як невід'ємної складової корекційно-виховного процесу спеціальної школи. Художньо-естетичні інтереси дітей молодшого шкільного віку розглядаються як усвідомлене прагнення та вміння дитини виділити з оточуючого естетичні об'єкти або їх естетичні властивості; для них властива емоційність сприймання естетичних та художніх цінностей, наявність співпереживань, бажання займатись художньою діяльністю. Ключовою педагогічною умовою формування художньо-естетичних інтересів розумово відсталих дітей є взаємодія літератури та живопису на уроках музики.

Ключові слова: розумова відсталість, молодший шкільний вік, художньо-естетичні інтереси, мистецтво, пізнавальна діяльність.

Коваленко В. Е., Бойко О. О. Педагогические условия формирования художественно-эстетических интересов умственно отсталых младших школьников

В статье рассматривается проблема формирования художественно-эстетического интереса как неотъемлемой составляющей коррекционно-воспитательного процесса специальной школы. Художественно-эстетические интересы детей младшего школьного возраста рассматриваются как осознанное стремление и умение ребенка выделить из окружающей действительности эстетические объекты или их эстетические свойства. Ключевым педагогическим условием формирования художественно-эстетических интересов умственно отсталых детей является взаимодействие литературы и живописи на уроках музыки.

Ключевые слова: умственная отсталость, младший школьный возраст, художественно-эстетические интересы, искусство, познавательная деятельность.

Kovalenko V., Boyko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Artistic and Aesthetic Interests of Mentally Retarded Younger Schoolchildren

The article considers the problem of the formation of artistic and aesthetic interest as an integral part of the correctional-educational process of the special school. Artistic and aesthetic interests of children of primary school age are considered as the conscious aspiration and ability of the child to distinguish from the surrounding aesthetic objects or their aesthetic properties; for them is characterized by the emotional perception of aesthetic and artistic values, the presence of empathy, the desire to engage in artistic activities. In the creation of artistic and aesthetic complexes, the following are of great importance: the aesthetic orientation of the process of acquainting students with art; logical construction of information material; use of intersubject connections in the process of assimilating works of art. Relying on the fact that schoolchildren with slight mental retardation prefer gaming activities, it is advisable to use a number of games. The key pedagogical condition for the formation of the artistic and aesthetic interests of mentally retarded children is the interaction of literature and painting in music lessons. In aggregate, this interaction creates a pedagogical system for the formation of artistic and aesthetic interests in children with mild mental retardation.

Key words: mental retardation, junior school age, artistic and aesthetic interests, art, cognitive activity.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2018 р.
Прийнято до друку 01.03.2018 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.14:376.1

А. М. Мирян

**РОЛЬ ПЕДАГОГА-ТЬЮТОРА У ВИРІШЕННІ ПИТАНЬ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Педагогічна робота в умовах інклюзії передбачає (поряд з навчанням і корекцією психічних функцій та пізнавального розвитку) взаємодію педагогів і учнів по накопиченню і збагаченню соціального досвіду, а також формуванню вміння вибудовувати міжособистісні відносини у класному колективі і в соціумі у цілому. Серед педагогічного колективу є фахівці нового часу – педагоги-тьютори, які супроводжують дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивної школи.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений великий досвід у дослідженні проблем формування професійної готовності педагога. Велика кількість наукових праць присвячених аналізу професійної освіти (Е. Белозерцев, А. Вербицький, В. Краєвський та ін), проблемі розвитку особистості педагога (С. Сластьонін, А. Кошелева), готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, А. Кігічак, А. Панов, О. Хохліна, Т. Шульга та ін.), формування професійно-педагогічних здібностей (Н. Кузьміна, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Маркова).

Метою статті є висвітлити роль педагога-тьютора у процесі соціалізації дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивної освіти.

Виступаючи на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми та досягнення у сфері аутизму в Україні та інших країнах світу», Інна Сергієнко (засновник Фонду допомоги дітям із синдромом аутизму «Дитина з майбутнім») висловила думку про те, що інклюзивна освіта потребує не тільки асистента вихователя, а й асистента дитини (тьютора). Вона зазначила, що саме ця людина повинна знати, коли і як заспокоїти, а коли розбуркати дитину, коли вивести з класу, а коли завести назад. На сьогодні таких фахівців майже немає [5]. Беручи це до уваги, можна зазначити, що серед злободенних соціальних запитів сьогодні є проблема підготовки тьютора в інклюзивній освіті, який допомагатиме дітям з різними нозологіями, реалізуючи функцію наставника, посередника, помічника дитини, яка опинилася у складній життєвій ситуації.

У середній загальноосвітній школі адміністрація та педагоги школи повинні приділяти велику увагу формуванню ефективної системи додаткової освіти всередині школи. У школі варто було б впроваджувати модель супроводу педагогом-тьютором учнів з обмеженими

можливостями з метою вирішення питань соціалізації та адаптації засобами додаткової освіти. Реалізація цієї моделі в рішенні питань навчання і виховання можлива тільки при наявності педагога-тьютора, супроводжуючого учня з обмеженими можливостями в інклюзивній школі. Ніхто з педагогів служби супроводу не знає так індивідуальних потреб учнів з обмеженими можливостями, як педагог-тьютор. Він взаємодіє безпосередньо з дитиною, допомагаючи йому вибудувати його освітній маршрут. Тьюторство в освіті означає максимальну індивідуалізацію навчального процесу, тобто таку роботу, коли дитині дають знання і вміння, виходячи з її власних інтересів [2, с. 86]. Тьютор – це свого роду посередник між традиційним педагогом і дитиною. Він аналізує інтереси і проблеми дитини, відстежує, що в програмі дається важко, а до чого є здібності. Тьютор повинен допомогти знайти такому учневі індивідуальний маршрут освоєння знань, власний алгоритм навчання та вирішення проблем комунікації, адаптації чи соціалізації. Він допомагає йому сформулювати навчальні інтереси, а в підсумку – зрозуміти своє покликання, сприяти розвитку внутрішнього потенціалу дитини.

Модель супроводу учнів з обмеженими можливостями складається з певних етапів. На першому етапі взаємодії педагог-тьютор спільно з батьками визначає варіанти вирішення питань шкільної адаптації дітей з обмеженими можливостями, проводить бесіди з батьками та дитиною, вивчає особливості сімейного виховання.

Перехід дітей з обмеженими можливостями від умов виховання в сім'ї або у дошкільних установах в атмосферу шкільного навчання пред'являє більш складні вимоги до їх пізнавальних можливостей. У переважної більшості дітей з обмеженими можливостями вже з першого тижня навчання спостерігається виражена шкільна дезадаптація, яка проявляється: у труднощах засвоєння дитиною шкільної програми; в емоційно-особистісних проблемах (наявність шкільних фобій, вибіркоче ставлення до окремих предметів або педагогів, можливі конфлікти з однокласниками); у порушеннях поведінки (дитина відмовляється йти в школу, на уроках нетерплячий, не проявляє пізнавальної активності, відволікається тощо) [3, с. 9–10].

Позначимо основні напрямки реалізації першого етапу: вирівнювання стартових можливостей таких дітей; зняття психологічного стресу перед школою; формування навичок навчального співробітництва (вміння домовлятися, обмінюватися думками, розуміти і оцінювати себе та інших); розвиток мови і дрібної моторики; розвиток фонематичного слуху, аналізу, синтезу, підготовка до навчання грамоті; розвиток елементарних математичних уявлень.

Другий етап – вступ до школи. Зарахування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній навчальний заклад здійснюється в установленому порядку відповідно до висновку (рекомендацій) психолого-медико-педагогічної консультації відповідно до п. 7

Постанови Кабінету Міністрів від 15 серпня 2011 року [1, с. 14]. При вступі до школи за згодою батьків або законних представників і в їх присутності діти проходять співбесіди з учителями, психологами, вчителями-логопедами, а також з педагогами додаткової освіти, які ведуть профільюючі предмети у класах.

Підготовка до незалежного, самостійного способу життя учнів з обмеженими можливостями можлива за рахунок залучення їх до спільної позакласної, позаурочної діяльності з дітьми, які мають нормальний психофізичний розвиток. У цій діяльності вони могли б проявити свої загальнолюдські якості, свої творчі здібності, які не відносяться до освітнього процесу і не пов'язані з інтелектуальною діяльністю. Таким чином, завдяки профільюючим напрямкам додаткової освіти, учні з обмеженими можливостями залучаються у систему додаткової освіти. Учень з обмеженими можливостями, що займається в одному з творчих колективів, бере участь, поряд зі своїми однокласниками, в конкурсах, змаганнях, в творчих звітах колективів. Дитина отримує важливий для розвитку пізнавальної діяльності емоційний заряд. Колективні форми виконавства сприяють згуртуванню дітей, у дітей з'являються спільні радощі і загальні невдачі, а учні з обмеженими можливостями стають більш впевненими в собі, підвищується їх самооцінка.

Дітям з обмеженими можливостями рекомендовано відвідування занять декоративно-прикладної творчості та логоритміки для здійснення цілеспрямованої корекційної роботи, що відбивається на каліграфії, здатності сприймати колір і форму предметів, здатності дотримуватися чіткого ритму при виконанні різних рухових вправ, в сформованості загальної і дихальної моторики, в умінні регулювати темп своєї діяльності [4, с. 252].

Професія педагога-тьютора передбачає бажання допомагати. А при роботі з «особливими» дітьми необхідним є безумовне прийняття таких дітей. Дратівливість і владність, що притаманні багатьом вчителям, у цій професії не є доречними. Тьютор повинен володіти педагогічними методиками, методиками індивідуального планування навчального процесу. При роботі в інклюзивну дитячому садку або школі йому необхідні знання в галузі спеціальної (корекційної) педагогіки, якими вже сьогодні оволодівають майбутні соціальні педагоги, які навчаються у нашому Університеті.

Соціально-педагогічна підтримка осіб з обмеженими можливостями – це безперервний поетапний процес соціального виховання з урахуванням специфіки розвитку особистості людини з особливими потребами на різних вікових етапах, у різних прошарках суспільства і за участю всіх соціальних інститутів та всіх суб'єктів виховання і соціальної допомоги [6, с. 56–57]. Значимість такої діяльності зумовлена тим, що допомога дитині та її родині повинна бути не стільки психологічно глибокою, скільки широкою за охопленням проблем, а також учасників подій, до числа яких входять члени сім'ї, їх

родичі, працівники спеціалізованих установ, увагу яких необхідно привернути до проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Основне завдання – допомогти батькам подолати первісну реакцію пригніченості й розгубленості та зайняти активну позицію в реабілітації дитини, зосередивши зусилля не тільки на лікуванні, але й на розвиткові її особистості, на пошуку адекватних способів соціалізації та досягнення оптимального рівня адаптації такої дитини у суспільство.

Хотілося б зазначити, що кваліфікована соціально-педагогічна допомога сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами дозволяє створити сприятливі передумови для формування у батьків, у їх свідомості, нових світоглядних позицій і установок, що дозволяють успішно вирішувати питання, пов'язані з вихованням і розвитком дитини з особливими потребами у контексті інтеграції та інклюзії. А вирішення питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів-тьюторів закладає міцні підвалини реального створення інклюзивного освітнього простору в Україні.

Список використаної літератури

1. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Уклад.: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К.: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2016. – 68 с. **2. Кальченко Л. В.** Місце соціального педагога в інклюзивній освіті України / Л. В. Кальченко // Збірка матеріалів міжн. науково-практичної конференції «Індивідуальний супровід дітей з особливими потребами: роль НРЦ у процесі інклюзивної освіти», м. Львів, 29-30 вересня 2016 року. – Львів: Тріада плюс, 2016. – С. 85–90. **3. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання.** Вісник № 3 / Упоряд.: Юхимець І. В., Савчук Л. О. – Рівне: РОІППО, 2012. – 69 с. **4. Резникова Е. В., Меренкова В. В.** Роль педагога-тьютора в решении вопросов социализации детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / Е. В. Резникова, В. В. Меренкова // Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 243–253. **5. У МОН обговорили роль інклюзивної освіти у навчанні дітей з особливими потребами [Електронний ресурс].** – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/03/25/u-mon-obgovorili-rol-inklyuziv-noyi-osviti-u-navchanni-ditej-z-osoblivimi-potrebam/>. **6. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

Мирян А. М. Роль педагога-тьютора у вирішенні питань соціалізації дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного навчання

У статті розкривається специфіка супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної школи педагогом-тьютором, описується модель діяльності педагога-тьютора, реалізація якої сприяє вирішенню питань соціалізації та адаптації учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами додаткової освіти. Розглянуто умови, що сприяють соціалізації дітей, а також окремі причини соціальної дезадаптації; розкрито зв'язок процесу соціалізації, освітнього простору та соціокультурної ситуації як чинника соціального розвитку та становлення особистості учня в умовах спеціальної установи.

Ключові слова: інклюзивна освіта, педагог-тьютор, модель супроводу, учні з обмеженими можливостями, соціалізація, адаптація.

Мирян А. М. Роль педагога-тьютора в решении вопросов социализации детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования

В статье раскрывается специфика сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы педагогом-тьютором, описывается модель деятельности педагога-тьютора, реализация которой способствует решению вопросов социализации и адаптации учеников с ограниченными возможностями здоровья средствами дополнительного образования. Рассмотрены условия, способствующие социализации детей, а также отдельные причины социальной дезадаптации; раскрыто связь процесса социализации, образовательного пространства и социокультурной ситуации как фактора социального развития и становления личности ученика в условиях специального учреждения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагог-тьютор, модель сопровождения, ученики с ограниченными возможностями, социализация, адаптация.

Myryan A. The Role of a Teacher Tutor in Resolving the Issues of Children with Disabilities Socialization in the Conditions of Inclusive Education

Among the problems of special education, the issues of remedial and educational work with children with special educational needs have been always relevant. The search for optimal ways of its implementation, the improvement of forms and methodology of special training, the development of new remedial technologies also continue in the XXI century. The system of psychophysical disorders requires early diagnostic and remedial-developmental intervention. Without such psychological and pedagogical assistance, further education and social adaptation of a child are really becoming ineffective.

The paper shows the specifics of support of children with disabilities in the conditions of inclusive school by teacher tutor; describes the model of activity of teacher tutor, the implementation of which helps to resolve the issues of socialization and adaptation of schoolchildren with disabilities by means of additional education. The conditions, contributing to the socialization of children, as well as the certain reasons of social maladaptation have been considered. The connection of the process of socialization, educational environment and socio-cultural situation as a factor of social development and formation of a pupil's personality in the conditions of a special institution has been made clear.

Key words: inclusive education, teacher tutor, model of support, pupils with disabilities, socialization, adaptation.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 159.922.76-056.313

А. Ю. Мухіна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНОГО АНАЛІЗУ ПОВЕДІНКИ В РОБОТІ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ АУТИСТИЧНИЙ СПЕКТР ПОРУШЕНЬ

Для дітей з розладами спектру аутизму (РСА) характерним є нерівномірний розвиток психіки, порушення цілісності сприйняття, комунікації і соціальної взаємодії. Спеціалісти з питань аутизму (Г. Аспергер, Т. Пітерс, С. Мнухін, К. Лебединська, В. Лебединський, О. Нікольська та ін.) вказують на поліетиологію порушень аутистичного спектру, а також поліозологію. Термін «аутизм» є загальнозживаним скороченим аналогом дефініцій «загальні порушення розвитку» (МКХ-10) і «розлади аутистичного спектру» (РАС) (DSM-V) та використовується в клінічній практиці терміна «первазивні розлади розвитку». РАС – порушення нейророзвитку, загальними особливостями якого є (згідно «Дослідно-діагностичним критеріям» МКХ-10): 1) якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії; 2) якісні порушення комунікації; 3) вузькі, примітивні інтереси та стереотипна поведінка [1].

Аутизм виявляється у відсутності або значному зниженні контактів з оточенням, у зануренні в себе, в свій внутрішній світ. Слабкість контактів (їх якісний та кількісний показник) або їхня відсутність спостерігається як до близьких так і до однолітків. Перебуваючи у своєму внутрішньому світі, дитина негативно реагує на будь-які норми, соціальні правила, вимоги, особливо дорослої людини. Привертає увагу

відсутність емоційної зацікавленості в найближчому оточенні. Інтелектуальна діяльність таких дітей характеризується розладом цілеспрямованості, наявні утруднення в концентрації уваги, пересиченість, висока вразливість. Ігри, фантазії, інтереси та інтелектуальна діяльність загалом далекі від реальної ситуації. Аутизм, при якому спостерігається порушення інтелектуального розвитку (F-84) за МКХ-10 характеризується такими критеріями: початок захворювання до трьох років (часто особливості спостерігаються вже з самого народження дитини, однак можуть проявитися після якогось часу нормального розвитку протягом 30 місяців. По-друге, порушення соціальної взаємодії. В МКХ-10, наводиться уточнення «невідповідна оцінка соціальних та емоційних реакцій на емоції людей або відсутність модуляцій поведінки в соціальному аспекті. Відсутня соціальна та емоційна взаємність». По-третє, порушення комунікації та розвитку мовлення. За МКХ-10, до якісних порушень комунікації відноситься відсутність використання наявних мовленнєвих навичок в умовах соціального спілкування та взаємодії, наявні порушення в ігровій імітації соціальних ситуацій. Мислення таких дітей недостатньо креативне і не здатне до створення чогось нового (фантазування). Майже половина дітей не починає розмовляти, а ті які все ж таки заговорили, їх мовлення характеризується монотонністю та низьким рівнем емоційності. Вони не використовують невербальні виразні засоби щоб збалансувати мовленнєві дефіцити. Також, четвертим суттєвим критерієм є стереотипні засоби поведінки, а також примітивні інтереси та дії. Наявність стереотипій в дрібній моториці, коливань всього тіла, або стереотипне використання предметів (ритмічне постукування та інше). Спроби переключення або преривання стереотипій у дитини призводять до аутоагресій, нервозності, протесту, крикам та інше.

В багатьох узагальнених результатах експериментальних досліджень містяться вказівки на те, що порушенням є центральний механізм переробки інформації при сприйнятті (Schreibmann, Charlop-Christy) [3]. В результаті одночасної дії подразників вони асоціюються один з інших. Абстрагування та створення конструкта не можливе, як і здатність до генералізації, причина в підвищеному рівні вибіркості стимулів (низький рівень імітаційної поведінки може бути пов'язаний саме з цим). З точки зору порушення психічної обробки сприйнятої інформації, стає зрозумілим чому діти з РСА краще орієнтуються в стабільних умовах і погано адаптуються до будь-яких змін.

Етіологія вище зазначених порушень не розкрита, можливо, вирішальним є вплив генетичних факторів, особливості мозкової органіки та процеси метаболізму. Психогенна етіологія не має суттєвого значення. Хоча, звісно, поведінка значущих інших, може посилювати окремі симптоми картини порушення аутистичного спектру. В основу поведінкової терапії аутистичного порушення полягає теоретична концепція оперантного обумовлення: проводиться аналіз ситуативних

умов аутистичного образу поведінки і виявляються функціональні зв'язки між поведінкою і змінами в навколишньому середовищі. Таким чином, формування і розпад окремих способів поведінки відбувається шляхом модифікації пускових ситуацій, або зміною прямих наслідків.

Існує два симптомоспецифічним підхода, що активно використовуються з дітьми данної нозології. Першим є метод «пошагового навчання». Змість його полягає в тому, щоб навчити дитину звертати увагу на дорослого, дивитися на нього, відповідати вербально або невербально на запитання, виконувати елементарні дії, прохання. Терапевт знаходиться навпроти дитини і раз за разом ставить одне і теж завдання, наприклад: «Подивись на мене», «Покажи мені яблуко», «Дай мені олівець». Відразу за правильною відповіддю або дією повинна бути нагорода або якесь заохочення, що є важливим і актуальним для дитини (цукерки, музика, мильні бульбашки, іграшки). Важливо, щоб у кабінеті не було ніяких відволікаючих дитину факторів (зайвих предметів, інших людей). Засвоєні таким чином навички, в першу чергу, оптимізують дії, що є типовими для повсякденного життя. Трансфер позитивних моментів терапії у життя дитини буде залежати від її оточення, референтних осіб. Але на практиці показано, що батьки не завжди дотримуються такої терапії вдома, а звідси падає її ефективність.

Ще одним методом корекції і формування поведінки дитини з РСА є «Поліпшення передумов». Цей метод направлений на підвищення мотивації дитини, поліпшення здатності реагувати на комплексні подразники і оптимізацію самоконтролю в побуті. Цей метод є більш природнім, терапевт працює з дитиною, аналізуючи її інтереси, захоплення і пов'язує свої завдання чи запитання, уловлюючи спонтанні поведінкові реакції дитини. Наприклад, дитина хоче отримати іграшку, а саме, літак, терапевт вимагає від дитини слово або жест, за допомогою чого дитина отримує те, що бажає.

Методика оперантного обумовлення виправдовує себе при терапії дітей з РСА, так як інші принципи навчання – соціальне навчання (навчання за взірцем або імітаційне навчання) не дають ефекту, так як порушення має центральна обробка інформації, що сприймається дитиною з РСА. Класичне обумовлення також не ефективно з огляду на те, що знижена здатність до сприйняття і обробки відразу декількох стимулів. На даний момент, визнаним найбільш ефективним видом професійного втручання при аутизмі є поведінкова терапія, а точніше її розділ, званий Прикладний аналіз поведінки (Applied Behavioral Analysis).

У літературі частіше використовується англійська аббревіатура – АВА). Даний вид терапії базується на уявленнях про поведінку людини з точки зору біхевіорального напрямку в психології. В медицині використовуються і інші види біхевіоральних терапевтичних технік. Наприклад, для лікування компульсивних розладів, тривожних розладів і депресій успішно застосовується когнітивно-біхевіоральна терапія.

З точки зору прикладного поведінкового аналізу поведінка перебуває під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів середовища. Передбачається, що різні стимули середовища (попередні фактори) запускають певні види поведінки. Наприклад, напис на високому щиті «Каса» в супермаркеті служить сигналом того, що людина в цьому місці оплатить покупку. Або поява в роздягальні дитячого гурту мами означає для дитини, що він зараз піде додому, і він біжить їй назустріч. Сила впливу на поведінку попередніх факторів тісно пов'язана з мотивацією, тобто, якщо запропонувати дитині, яка не любить малювати олівці і папір, то це, швидше за все не «запустить» такий вид поведінки, як малювання. Тому, в АВА-терапії попередні поведінки чинники (стимули) піддаються ретельному аналізу з точки зору їх мотиваційної значущості та доступності використання при роботі з аутичними дітьми. Крім того, аналізу піддаються і ті фактори середовища, які виникали вже після певної поведінки дитини (наприклад, після того, як дитина заплакала, їй дали цукерку або після того, як дитина скинула книжку зі столу – дорослий припинив читання). Такі фактори (стимули) називаються наступними і від їх характеристики нерідко залежить посилиться або зменшиться поведінка дитини в подальшому. Таким чином, наступні після певної поведінки чинники (як правило, у вигляді поведінкової реакції дорослого) не можуть вплинути на поведінку дитини, яка вже сталась але можуть істотно зменшити або підсилити ймовірність появи такої ж поведінки в майбутньому. Швидше за все, для того, щоб припинити читання книжки мамою дитина буде кожен раз скидати її зі столу, оскільки своєю реакцією (припинення читання книжки) на поведінку дитини (скидання книжки зі стола) вона підкріпила небажану поведінку. Власне кажучи, маніпулюванням стимулами середовища для модифікації поведінки і займаються АВА терапевти, використовуючи різні поведінкові стратегії. Вибір таких стратегій залежить, зокрема, від правильно проведеного функціонального аналізу поведінки. Зауважимо, якими б неадекватними не сприймалися дії аутичної дитини, вони в більшості випадків виконують певну функцію (залучення уваги, досягнення бажаного, аутостимуляція або уникнення). Функціональний аналіз поведінки допомагає навчити дитину конструктивним засобам досягнення тієї чи іншої мети [4].

Прикладний аналіз поведінки дозволяє ефективно працювати, перш за все, з небажаною поведінкою аутичних дітей, а також формувати і узагальнювати нові навички, включаючи побутові, соціальні, мовленнєві, академічні та т.п. Велике значення має спрямованість терапевтичного втручання при АВА-терапії на формування базових навичок, необхідних для стимулювання розвитку і подальшого навчання. Мова йде про навички імітації, зосередження, підпорядкування інструкціям, вмінню використовувати мовлення для комунікації та ін.

Незважаючи на те, що АВА-терапія ефективно використовується в багатьох країнах світу, в Україні цей вид терапії має мало прихильників і необхідність його впровадження практично не обговорюється в професійних колах. Можливо, це пов'язано з браком українських та російських видань, які б містили інформацію про даний вид допомоги на прикладі аутизму. Також існує декілька суджень стосовно поведінкової терапії, які не є вірними.

1. Техніка АВА-терапії нагадує дресирування, коли за правильно виконану інструкцію дитина отримує винагороду, а за неправильну – карається.

Це одна з найбільш частих помилок тих, хто сформував уявлення про прикладний аналіз поведінки з тієї інформації, яка стосується методу, розробленого американським професором Ловаасом і вже давно не використовується сучасними поведінковими терапевтами. Професор Ловаас дійсно використовував для роботи з аутичними дітьми поведінкові принципи і вивчав їх ефективність і наукову обґрунтованість, проте він застосовував настільки негуманні і неетичні методи корекції небажаної поведінки, що це на довгі роки закріпило негативне ставлення до АВА терапії.

2. Звичка отримувати матеріальне заохочення закріпиться, і дитина кожного разу буде очікувати винагороду після того, як виконає інструкцію дорослого.

На початковому етапі роботи, особливо, з аутичними дітьми з низькою мотивацією, порушеним інтелектом поведінковим терапевтам дійсно доводиться використовувати для підкріплення або формування бажаного поведінки харчові заохочення. Однак, найважливішим завданням при формуванні будь-якої поведінки є поступова відмова від матеріального заохочення і заміна його на соціальне, яке виглядає адекватно і має використовуватися в будь-якій культурі по відношенню до будь-якої дитині (похвала, ласка, посилення уваги і т.п.), яка демонструє бажану поведінку.

3. Використання АВА терапії вимагає великих тимчасових і фінансових витрат і не може бути доступно абсолютній більшості сімей в Україні, що мають дитину з розладами аутистичного спектру.

Дійсно для ефективного раннього втручання необхідно використовувати АВА метод протягом 20-40 годин в тиждень для дітей від 2 до 6 років. Однак, це зовсім не передбачає обов'язкову присутність поведінкового терапевта протягом усього цього часу поряд з дитиною, так як прийоми, що використовуються в АВА цілком доступні як для батьків, так і для вихователів дитячих садків, студентів педагогічних вузів і волонтерів, що залучаються для такої роботи у багатьох країнах. Важливо, щоб індивідуальна програма для такої дитини була складена сертифікованим фахівцем в області АВА і коригувалася і контролювалася в міру необхідності під його супервізією. Крім того, в ситуації обмежених ресурсів метод АВА-терапії можна використовувати

для вирішення вузьких завдань, наприклад, для корекції небажаної поведінки.

4. Людська поведінка набагато складніше і її аналіз не може бути обмежений рамками біхевіорального напрямку в психології.

Прикладний аналіз поведінки – це не догма, а просто науково обґрунтований метод модифікації поведінки, ефективно використовується для зменшення небажаної поведінки, навчання та узагальнення адаптивних навичок не тільки аутичної дитини, але будь-якої іншої дитини, що має проблеми поведінки і розвитку.

5. Принципи поведінкової терапії не поєднуються з особливостями наших традицій виховання і навчання дітей.

Це правда – в нашій культурі у дорослих не прийнято звертати увагу на дитину, яка демонструє бажану поведінку, проте дитина, яка закатила істерику або скинула іграшки зі столу негайно стає об'єктом пильної уваги всіх оточуючих. Однак, батьки аутичних дітей і корекційні педагоги, переконавшись в можливості управління поведінкою через систему підкріплення бажаної поведінки і використання мотиваційних стимулів, досить швидко переорієнтовуються і, як правило, освоюють доступні їм поведінкові стратегії.

6. АВА – терапія не може поєднуватися з іншими видами корекційного впливу і лікування.

АВА терапія може відбуватися паралельно з іншими методами навчання і лікування, наприклад, з кінезотерапією, мовної терапією, навчанням альтернативної комунікації PECS, програмою TEACCH, «social stories», сенсорної інтеграцією, нейропсихологічними корекційними методиками («заміщає» онтогенез), медикаментозною терапією при необхідності та ін. Однак, метод АВА терапії офіційно визнаний найбільш прийнятним для використання при розладах аутистичного спектру.

7. Метод АВА-терапії не довів своєї ефективності в Україні.

У нашій країні поки що не існує сертифікованої системи підготовки АВА-терапевтів. Можливо, корекційні педагоги або психологи, які отримали певну інформацію про АВА, намагаються з кращих професійних мотивів використовувати, як їм здається, методи АВА. Однак, метод АВА-терапії – це послідовна система використання самих різних поведінкових стратегій, що застосовуються і динамічно змінюються, залежно від актуальних цілей. Вона передбачає серйозну як теоретичну, так практичну підготовку фахівців, які в подальшому зможуть професійно аналізувати ситуації неефективності тієї чи іншої поведінкової стратегії в кожному конкретному випадку і вчасно вносити корективи в індивідуальну програму.

Досвід використання АВА терапії в країнах, де створена система підготовки фахівців доводить, що при використанні АВА-терапії з раннього віку в більшості випадків вдається значно знизити прояви аутичної поведінки і домогтися успіхів у навчанні.

Список використаної літератури

- 1. Марценковський І. А.** Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами зі спектра аутизму: метод. реком. / І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва, О. В. Ткачова – К., 2009. – 46 с.
- 2. Романчук О.** Розлади спектра аутизму в запитаннях та відповідях / О. Романчук. – Львів : Колесо, 2009. – 168 с.
- 3. Bender L.** Schizophrenia in childhood. A Confirmation of the Diagnosis // Transactions of the American Neurological Association. – 1952. № 77. – P. 67–73.
- 4. Sallows G. O.** Intensive Behavioral Treatment for Children With Autism: Four-Year Outcome and Predictors” / G. O. Sallows, T. D Graupner // American Journal of Mental Retardation. – 2005. № 110. – P. 417-438.

Мухіна А. Ю. Особливості використання прикладного аналізу поведінки в роботі з дітьми, які мають аутистичний спектр порушень

У статті розглядаються особливості реалізації поведінкової терапії в роботі з дітьми, які страждають на розлади аутистичного спектру. Методика оперантного обумовлення виправдовує себе при терапії дітей з розладами спектра аутизма, так як інші принципи навчання – соціальне навчання (навчання за взірцем або імітаційне навчання) не дають ефекту. На даний момент найбільш ефективним видом професійного втручання при аутизмі є поведінкова терапія, а точніше її розділ, званий Прикладний аналіз поведінки (Applied Behavioral Analysis). Даний вид терапії базується на уявленнях про поведінку людини з точки зору біхевіорального напрямку в психології. Представлені два альтернативних підходи до аналізу та моделювання їх поведінки, а саме, поступове навчання та поліпшення передумов поведінки. Аналізу підлягає ефективність реалізації цього напрямку роботи в нашій країні та рівень адаптації до культури та традицій нашого суспільства.

Ключові слова: аутизм, імітація, заохочення, передумови поведінки, стимул, реакція.

Мухіна А. Ю. Особенности использования прикладного анализа поведения в работе с детьми, которые имеют аутистический спектр нарушений

В статье рассматриваются особенности реализации поведенческой терапии в работе с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра. Методика оперантного обусловливания оправдывает себя при терапии детей с расстройствами спектра аутизма, так как другие принципы обучения – социальное обучение (обучение по образцу или имитационное обучение) не дают эффекта. На данный момент наиболее эффективным видом профессионального вмешательства при аутизме является поведенческая терапия, а точнее ее раздел, называемый Прикладной анализ поведения (Applied Behavioral Analysis). Данный вид терапии базируется на представлениях о поведении человека с точки

зрения бихевиорального напрямлення в психології. Представлені два альтернативних підхода к аналізу і моделювання їх поведіння, а іменно, поступенне обучення і уллучшенє предпосылок поведіння. Аналізу подлежит еффеєктивність реалізації цього напрямлення роботи в нашої стране і улровень адаптації к культуре і традиціям нашої общества.

Ключевые слова: аутизм, імітація, поощрення, предпосылки поведіння, стимул, реакція.

Mukhina A. Peculiarities of the Use of Applied Behavior Analysis in Working with Children who Have an Autistic Spectrum of Disorders

The article deals with the features of the implementation of behavioral therapy in working with children who suffer from disorders of the autistic spectrum. The basis of behavioral therapy of autistic disorder is the theoretical concept of operant condition: an analysis of the situational conditions of the autistic behavior pattern is performed and functional relationships between behavior and changes in the environment are revealed. The method of operant condition justifies itself in the treatment of children with autism spectrum disorders, as other principles of learning - social learning (studying on a model or simulation) do not have an effect. Currently, the most effective type of occupational intervention in autism is behavioral therapy, or rather its section called Applied Behavioral Analysis (Applied Behavioral Analysis). In the literature, the English abbreviation is often used - AVA). This type of therapy is based on representations of human behavior from the point of view of behavioral direction in psychology. Thus, the formation and disintegration of certain modes of behavior is through modification of triggering situations, or by the change of direct consequences. Two alternative approaches to analyzing and modeling their behavior are presented, namely, gradual learning and improvement of behavioral prerequisites. The analysis is supposed to be effective in implementing this direction of work in our country and the level of adaptation to the culture and traditions of our society.

Key words: autism, imitation, encouragement, preconditions of behavior, stimulus, reaction.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 376.4:316.454.52

І. В. Самойлова

ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ЗВУКО-СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Різноманітні аспекти дослідження проблеми корекційного впливу на дитину з мовленнєвими вадами були предметом дослідницької уваги українських та зарубіжних вчених, зокрема Т. Власової, В. Лубовського, Т. Миронової, І. Моргуліса, Т. Розанової, М. Шеремета та ін.). Вони доводять необхідність та доцільність створення інноваційних педагогічних засобів корекційно-розвивального навчання та виховання дошкільників з вадами мовлення.

Сучасні вчені в своїх дослідженнях виділяють досить високий відсоток (40-50%) дітей, що мають ЗНМ, тому питання формування лексичного ладу мовлення в логопедичній роботі, як у дошкільних освітніх, так і у шкільних освітніх установах, є теоретично й практично вагомим. Корекційну роботу необхідно проводити у формі гри адже провідною діяльністю дітей дошкільного віку є гра.

Проблемою формування лексичної сторони мовлення в дітей із ЗНМ займалися В. Єрьоміна, Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Туманова, Т. Філічева, Є. Фурєєва, Г. Чіркїна, та ін.

Традиційно словотворення відноситься до розділу граматики. Дослідження багатьох вчених (А. Богуш, Л. Бартенева, О. Леонтьєв, Є. Соботович, О. Шахнарович, Т. Ушакова та ін.) засвідчують величезну роль словотворення в оволодінні дитиною лексичним запасом рідної мови. На відміну від усталених методик, у запропонованій системі корекційного впливу словотворення включено до розділу з розвитку словника, де цей процес розглядається як один із психологічних механізмів його збагачення.

Грамотичну сторону в означених програмах мовлення рекомендовано розвивати на основі засвоєння граматичних категорій, які відображають різні типи узагальнених значень, що має створити базу для вживання відповідних граматичних форм у самостійному мовленні дитини. Але у зазначеній структурі недостатньо врахована онтогенетична послідовність формування граматичних значень у дітей.

Робота з формування фонологічної сторони мовлення у більшості діючих програм представлена фрагментарно і спрямована передусім на постановку, автоматизацію, диференціацію звуків, розвиток фонематичного слуху. Проте цей обсяг роботи не передбачає розвиток фонематичних уявлень, які за нормативними показниками мають бути сформованими у дитини вже в 4 роки. Недостатньо представлена й робота над розвитком слухового контролю, слухової, уваги, слухової

пам'яті, особливо на матеріалі звуків і слів. Важливого значення набуває робота над формуванням елементарного звукового аналізу, що на сьогодні є досить актуальним, оскільки діти вступають до школи переважно з 6 років.

Лексика як найважливіша частина мовної системи має величезне загальноосвітнє й практичне значення. Збагачення словника є ознакою високого розвитку мовлення дитини. При порушеннях формування лексичного запасу, мовлення дітей не можна вважати досить розвиненим. Корекція мовленнєвих порушень, збагачення словникового запасу є необхідною умовою для розвитку комунікативних умінь дітей.

Недорозвинення мовлення має різне походження і різну структуру аномальних відхилень. Але в усіх дітей із ЗНМ є типові відхилення, які вказують на системне порушення мовленнєвої діяльності. Однією з провідних ознак є пізній початок мовлення, при якому перші слова з'являються у 3-4 роки, а іноді після 5 років. Без спеціального навчання мовна активність таких дітей поступово знижується.

Внаслідок мовленнєворухових порушень, пов'язаних з органічним ураженням, або недорозвиненням певних відділів ЦНС, виникають недоліки вимови, виражені у різному ступені, а також труднощі сприймання звуків. Порушення взаємодії між слуховим і мовленнєворуховим аналізатором призводить до недостатнього оволодіння звуковим складом слова, а це гальмує накопичення словникового запасу, формування граматичної будови мови, опанування письмом та читанням.

Під час корекції звуковимови, кожен логопед вибирає найбільш короткий і ефективний шлях навчання дитини. Тривалість корекційної роботи залежить від багатьох факторів. Перш за все, це індивідуальні особливості дитини. По-друге, структура мовленнєвого дефекту і його природа. Також значну роль відіграє професійний рівень фахівця-логопеда, його вміння використати найбільш точний, коригуючий прийом, підібрати цікаві для дитини види роботи, які сприяють підвищенню пізнавальної активності та допомагають уникнути перевтоми [3].

Етап формування первинних вимовних умінь та навичок характеризується трьома способами: шляхом наслідування, механічним та мішаним. Перший спосіб постановки звука ґрунтується на наслідуванні. Наслідування супроводжується словесними поясненнями логопеда. При другому способі постановки звука використовується механічний вплив на мовленнєві органи. Це здійснюється за допомогою спеціального зонда або шпателя. Під час мішаного способу поєднуються наслідування і механічний вплив на органи мовлення.

На останньому етапі логопедичної роботи проводять автоматизацію звука. Тобто логопед активно використовує тренувальні мовленнєві вправи, спрямовані на використання нової вірної артикуляції в різних фонетичних умовах – на початку слова перед голосною, в кінці слова,

при збігові приголосних, у фонетично простих та складних словах. При цьому застосовуються прийоми відображеної вимови – вимови з опорою на вірний артикуляційний і акустичний образ звука, вимовлений педагогом, та самостійне називання слів за картинкою з цим новим [4].

У логопедії умовно виділені три рівні ЗНМ, серед яких перші два характеризують більш глибокі ступені порушення мовлення, а на третьому більш високому рівні, у дітей залишаються лише окремі прогалини у розвитку звукової сторони мовлення, словникового запасу і граматичної будови. Дослідження вчених (Р. Левіна, Н. Жукова, Є. Соботович, Г. Чиркіна, Т. Філічева) дозволили виявити системне порушення мовленнєвої діяльності і знайти типові прояви недоліків, що притаманні дітям з ЗНМ [1].

На фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігається неточне знання і неточне використання багатьох побутових слів. В активному словнику переважають іменники і дієслова. Мало слів, які характеризують якості, ознаки предметів і дій, допускають помилки у використанні простих прикметників і не використовують складні; спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мови – помилки у відмінкових закінченнях, змішування часових та видових форм дієслів, помилки в узгодженні, не користуються спотворенням; в активному використовують прості речення. Відмічається повне невміння поширювати речення та будувати складні; у більшості дітей зберігаються недоліки вимови звуків і порушення структури слова, що спричиняє труднощі в оволодінні звуковим аналізом і синтезом слів.

Розуміння побутового мовлення гарне, але виявляється незнання окремих слів і значень, змішування смислових значень слів, близьких за звучанням, недостатнє оволодіння багатьма граматичними формами.

Отже, експресивне мовлення дітей із ЗНМ III рівня може слугувати засобом спілкування лише за певних умов, які вимагають постійної допомоги у вигляді додаткових питань, підказок, заохочень з боку логопеда, вихователя, батьків.

На третьому етапі (III рівень ЗНМ) навчання головним завданням є розвиток зв'язного мовлення, тобто повне послідовне системне викладення думки (переказ побаченого, прочитаного, почутого, будь-яку подію, яка відбулася на основі подальшого розширення і уточнення словника імпресивного та експресивного мовлення, можливості диференційованого використання граматичних форм слова та словотворних моделей різних синтаксичних конструкцій. Таким чином корекційно-логопедичний вплив спрямований на розвиток різних компонентів мовленнєвої здібності (фонетичного, лексичного, словотворного, морфологічного, семантичного). Більш ефективно оволодіння усним мовленням дітей із ЗНМ III рівня, їх підготовку до навчання грамоти забезпечує формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення.

Питання про засвоєння складової структури слова в умовах аномального мовленнєвого розвитку надзвичайно важливе для педагогічної практики. У рішенні цього питання дослідники виходили з труднощів під час опанування слів у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ).

Під поняттям ЗНМ у сучасній логопедії розуміють складні мовленнєві розлади, за яких у дітей з нормою слуху та інтелекту спостерігаються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності, тобто порушене засвоєння всіх компонентів мовленнєвої системи.

Такі дослідники, як А. Гвоздєв, А. Маркова, Н. Швачкін, Б. Кітерман, Р. Лалаєва та інші, у своїх працях мали на меті виявити закономірності та способи подолання порушення складової структури слова в дітей зі ЗНМ. Проблеми засвоєння складової структури слова дітьми зі ЗНМ залишається актуальною та потребує спеціального поглибленого вивчення.

Діти дошкільного віку засвоюють узагальнене лексичне значення деяких груп слів, що негативно позначається на вмінні співвідносити ці слова із певними логічними категоріями на основі виділення спільної семантичної ознаки. Такі відхилення в засвоєнні семантичної структури слова ускладнюють розвиток зв'язного мовлення, обмежують можливості розуміння зв'язних текстів, самостійне засвоєння значення нових слів. Система граматичної словозміни в таких дітей у цілому формується до 4-5 років. Проте може виявлятися змішування за значенням граматичних морфем, що виражають близькі предметно-синтаксичні значення. Діти розуміють структуру простого поширеного речення. Однак припускаються помилок у граматичному оформленні речення через недостатнє засвоєння синтаксичного значення слів у реченні.

Варто зазначити, що спотворення окремих звуків не є причиною порушень складової структури слова. В основі механізму цього порушення лежать не труднощі моторної реалізації звуків, а не сформованість кінетичних образів слів.

Дані логопедичної науки показують, що різноманітні спотворення, порушення складової структури будови слова зустрічаються і в нормальному мовленнєвому онтогенезу. Ці недоліки легко можна скоригувати під час цілеспрямованого навчання. У той же час тільки в процесі формування вміння відтворювати слово в його повній складовій структурі можна подолати характерні та стійкі порушення складової структури слова, які спостерігаються у дітей зі ЗНМ.

У дітей спостерігаються різні дефекти звуковимовної сторони мовлення, пов'язані з уповільненим формуванням мовно-рухової функції; вибірковий недорозвиток фонематичних функцій, зокрема фонематичних уявлень, що ідентичні власній неправильній вимові внаслідок недостатньої слухової уваги і слухового контролю свого мовлення. Зв'язне мовлення в дітей недостатньо розгорнуте, вони часто

вживають одну і ту саму групу слів, використовують стереотипні синтаксичні конструкції.

Водночас робота над засвоєнням складової структури слова пов'язана із вивчення окремих звуків. Тому початкову роботу над складовою будовою слова необхідно проводити лише з використанням збережених звуків.

Одночасно з цією роботою розпочинають і постановку звуків зі збереженням чіткої послідовності складових рядів і слів, які використовуються для автоматизації. Роботу з формуванням складової структури слова слід здійснювати як на фронтальних, так і на індивідуальних заняттях. Вибір виду корекційних занять у кожному окремому випадку залежить не тільки від помилок відтворення складової структури слова, а й від аналізу процесу вимовляння слів, що допоможе визначити істинну причину неправильного вимовляння слова.

Корекція і розвиток усного мовлення даної категорії дітей відбувається не лише на основі наслідування мовним зразкам, виконання різного роду мовленнєвих вправ та й на основі усвідомленого формування мовних узагальнень, розвитку ставлення до мовлення, як до мовної дійсності. Проводиться робота, спрямована на елементарне усвідомлення звуків мовлення, слів, речень. Корекційна робота на цьому етапі проводиться з урахуванням принципу взаємопов'язаного формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мови. Логопедичні підгрупові заняття поділяються на два типи: формування лексико-граматичних засобів мови і розвиток зв'язного мовлення та формування звукової сторони мовлення і плануються з урахуванням завдань і змісту кожного періоду навчання. Основна мета занять – забезпечити перехід від накопичених уявлень і пасивного мовленнєвого запасу до активного використання мовних засобів.

Зміст корекційного навчання включає розширення і уточнення пасивного і активного словника, розвиток імпресивного та експресивного мовлення в процесі сприймання, диференціювання та правильного використання граматичних форм словозміни і словотворення, різних типів синтаксичних конструкцій, формування зв'язного мовлення, корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення. Засвоєні системи мають бути включені в безпосередні спілкування в нових ситуаціях і в різних видах діяльності.

Гра – найбільш доступний, природний та улюблений вид дитячої діяльності, універсальний спосіб переробки отриманих від навколишнього світу вражень, що дозволяє дитині виявити її емоційність, активність, розвиває потребу в спілкуванні.

Особливого значення набуває гра у процесі виховання і навчання дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Гра стабілізує емоційний стан дитини, спрямована на розвиток дрібної моторики рук, вчить дитину прислухатись до себе, усвідомлювати і промовляти свої відчуття, що сприяє розвитку мови, довільної уваги та пам'яті. Під час

гри формується правильна вимова, адже у грі діти відтворюють свої знання про навколишній світ. Основним напрямом логопедичної корекції мовленнєвих порушень дошкільників є формування загальних ігрових дій, індивідуалізація спілкування вихователя з дітьми у процесі гри, організація спільної ігрової діяльності.

Таким чином, вихователю в корекційній роботі з дошкільниками з мовленнєвими порушеннями доцільно проводити музично-рухові, музично-мовленнєві ігри, танцювальні ігри, хороводи, інсценізації тощо. Таке поєднання мовлення з танцювальним рухом, музикою та грою дає потужний поштовх до усунення мовленнєвих вад, допомагає дитині змінити своє ставлення до спілкування, сприяє покращенню психічного та фізичного здоров'я в цілому.

На третьому етапі іде робота над удосконаленням словника експресивного мовлення, уточненням значень слів над семантизацією лексики. Навчають використовувати слова, які позначають матеріал, слова з протилежним та схожим значенням. Багатозначні слова, слова з переносним значенням. Формують уміння використовувати слова, які позначають особистісні характеристики, слова з емоційним значенням. Навчають осмисленню образних висловів в загадках, казках, прислів'ях, приказках.

Формування граматичної правильності мовлення відбувається на основі попередньо засвоєного матеріалу з лексики і фонетики. Використовують вправи на розрізнення і співставлення форм слів. Навчають розрізняти закінчення іменників, дієслів, однини і множини, відмінкові зміни одного й того ж слова. Особливу увагу звертають на засвоєння споріднених понять (ліс, лісник). Утворюють порівняльні ступені прикметників та прислівників (високий, вищий, найвищий), навчають творенню складних слів (довговухий, чорноокий).

У дітей розвивають навички правильної побудови простих поширених речень, речень з однорідними членами, простих складносурядних та складнопідрядних речень із використанням сполучників причини, мети, умови і часу.

У формуванні зв'язного мовлення удосконалюють навички описових розповідей, переказу літературних творів та народної творчості, творчого розповідання на основі творчої уяви з використанням набутих знань.

Корекція порушень мовлення дітей з III рівнем ЗНМ передбачає формування правильної артикуляції відсутніх та порушених у вимові приголосних звуків пізнього онтогенезу, їх автоматизація та диференціація у різних фонетичних умовах [2]. Розвивають слухову та слуховимовну диференціацію звуків, формують здібності здійснювати складні форми фонематичного аналізу та синтезу (знаходити місце звука у слові, послідовність і кількість звуків у слові) з урахуванням поетапного формування розумових дій. Удосконалюють навички утворення слів різної звуко-складової структури (ізолюваних і у різних фонетичних контекстах). Знайомлять дітей з поняттями «речення», «слово», «звук», «склад».

Планування корекційно-виховної роботи проводиться з урахуванням індивідуальних здібностей дітей.

Таким чином, у структурі мовного дефекту загального недорозвинення мовлення центральне місце займає порушення його лексичної сторони. Кількість дітей, що мають несформованість і недорозвинення лексичного ладу мовлення, постійно збільшується. Враховуючи, що у дітей зазначеної категорії мовленнєвий розвиток знаходиться в стані становлення і є ще далеко не завершеним, постає важливе завдання не лише скоригувати наявні порушення, але й попередити можливі вади, а також розвивати і формувати мовлення дітей, максимально наближаючи цей процес до вікової норми.

Список використаної літератури

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посібник / А. М. Богуш. – К. : Видавничий дім «Слово», 2003. **2. Денисенко Н. Ф.** Оздоровчі технології в освітньому процесі / Н. Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2004. – № 12. – С. 4–6. **3. Заплатка С. М.** Характеристика загального недорозвитку мовлення у дітей / Педагогіка та методика: Зб. наук. пр. / ред.: М. К. Шеремет, В. І. Бондар та ін. – К. : Друкарня НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. **4. Педагогіка та методики: спеціальні:** збірник наукових статей / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – К. : 2000. – С. 43–49. **5. Пінчук Ю. В.** Основи методики виховання правильної вимоги звука при дислалії / Ю. В. Пінчук // Дефектологія. – 2000. – вип. 2 – С. 2–10.

Самойлова І. В. Етапи корекційного впливу при порушеннях звуко-складової структури слова у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня

У статті розглядаються етапи корекційного впливу при порушеннях звуко-складової структури слова у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, розглядається структура мовленнєвого дефекту, його природа, визначається поняття загальне недорозвинення мовлення, проблеми засвоєння складової структури слова в умовах аномального мовленнєвого розвитку. Аналізується корекційний вплив на розвиток зв'язного мовлення у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. Визначаються принципи корекційного впливу, серед яких виділяється взаємопов'язане формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мовлення. Розглядаються типи занять з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення III рівня спрямовані на навчання грамоті, формування лексико-граматичної будови мовлення, розвиток зв'язного мовлення і формування звукової сторони мовлення. Ці типи занять визначають основну мету, – забезпечення переходу від накопичувальних уявлень і пасивного мовного запасу до активного використання мовленнєвого спілкування, які включають: розвиток

імпресивного і експресивного словника, диференціація і використання граматичних форм, корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Ключові слова: діти із загальним недорозвиненням мовлення, корекційний вплив, складова структура слова, фонетико-фонематичні компоненти мовлення і лексико-граматичні компоненти мовлення.

Самойлова И. В. Этапы коррекционного воздействия при нарушениях звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня

В статье рассматриваются этапы коррекционного воздействия при нарушениях звуко-слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня, рассматривается структура речевого дефекта, его природа, определяется понятие общее недоразвитие речи, проблемы усвоения слоговой структуры слова в условиях аномального речевого развития. Анализируется коррекционное воздействие на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня. Определяются принципы коррекционного воздействия, среди которых выделяется взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов речи. Рассматриваются типы занятий с детьми с общим недоразвитием речи III уровня направленные на обучение грамоте, формирование лексико-грамматического строя речи, развитие связной речи и формирование звуковой стороны речи. Эти типы занятий определяют основную цель, – обеспечение перехода от накопительных представлений и пассивного речевого запаса к активному использованию речевого общения, которые включают: развитие импресивного и экспресивного словаря, дифференциация и использование грамматических форм, корекция фонетико-фонематической стороны речи.

Ключевые слова: дети с общим недоразвитием речи, коррекционное воздействие, слоговая структура слова, фонетико-фонематические компоненты речи и лексико-грамматические компоненты речи.

Samoylova I. Stages of Corrective Action for Violations of the Sonic-Syllable Structure of the Word in Children with General Underdevelopment of Speech Level III

The article deals with the stages of corrective action in the case of violations of the sonic and syllabic structure of the word in children with a general underdevelopment of speech at level III, the structure of the speech defect, its nature, the concept of general speech underdevelopment, and the problem of mastering the syllabic structure of the word under conditions of abnormal speech development. Corrective effect on the development of coherent speech in children with general underdevelopment of speech of the third level is analyzed. The principles of the cure effect are defined, among which the interconnected formation of phonetic-phonemic and lexical-grammatical components of speech is distinguished. We consider the types of

classes with children with a general underdevelopment of speech level III aimed at teaching literacy, the formation of the lexico-grammatical system of speech, the development of coherent speech and the formation of the sonic side of speech. These types of occupations define the main goal - to ensure the transition from cumulative representations and passive speech stock to the active use of speech communication. In the process of korektsionnogo impact work on the dictionary includes clarifying the meaning of words and semantisation of vocabulary, form the ability to use words that indicate personal characteristics. When forming grammatical forms, one should pay attention to one-root concepts, they teach the compilation of complex words. Content korektsionnogo impact with a general underdevelopment of speech at the III level includes the formation of a coherent speech teaching navikov descriptive stories, a retelling of literary creations and creative stories on the basis of creative representations and use of acquired knowledge; develop skills in the correct construction of simple sentences and complex. These children develop auditory and auditory differentiation of sounds, form abilities to perform sound analysis and synthesis with the gradual formation of mental actions.

Key words: children with general speech underdevelopment, correction effect, syllabic structure of the word, phonetic-phonemic components of speech and lexical-grammatical components of speech.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.091.31:376–056.313

В. В. Тарасова

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. В допоміжній школі загальні завдання навчання і виховання вирішуються в поєднанні зі спеціальними, у число яких входить і корекція порушень мовленнєвого розвитку розумово відсталих учнів.

Мовлення, як суспільно-історичне явище, супроводжує всі сторони буття людини, забезпечуючи успішність її адаптації, інтеграції та соціалізації. Тому увага до мовленнєвого розвитку кожної особи не випадкова, особливо, коли йдеться про дітей з інтелектуальним недорозвитком.

Мовлення дитини розглядається як специфічна, ієрархічно організована діяльність. Як і будь яка інша діяльність, мовлення характеризується мотивованістю, цілеспрямованістю, певною структурою. До функцій мовлення, крім спілкування, належать також пізнавальна та регулювальна. Мовлення відіграє винятково важливу роль у формуванні вищих психічних функцій. Вчені Л. Виготський, Л. Занков, М. Гнездилов, Г. Дульнев, А. Леонтьєв, М. Феофанов, В. Петрова, М. Савченко, Є. Соботович, Г. Каше, М. Певзнер вивчали особливості психічного розвитку розумово відсталих дітей, виявили характерні особливості їх усного і писемного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій. Характерні риси мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей розкриті в дослідженнях А. Аксьонової, М. Гнездилова, В. Петрової. Великий внесок у створення спеціальної методики навчання мови внесли розробки М. Гнездилова та В. Петрової з питань оволодіння розумово відсталими дітьми граматичним ладом мовлення.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багаті особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. При розумовій відсталості через загальний недорозвиток психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими.

У зв'язку з тим, що у розумово відсталій дитині на час вступу до школи практика мовленнєвого спілкування займає менший відрізок часу, ніж у нормальних дітей і це є додатковим чинником ускладнення спілкування. постає проблема, яка полягає у пошуках шляхів забезпечення органічного взаємозв'язку між мовною освітою і мовленнєвим розвитком учнів.

Актуальність і значущість цієї проблеми окреслена перш за все когнітивною функцією мовлення, тісним зв'язком процесу розвитку мовлення і пізнавальної діяльності. Недорозвинення мовлення негативно впливає на загальний психічний розвиток дитини, ускладнює її спілкування з оточенням.

Метою даної статті є з'ясування основних особливостей процесу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальною недостатністю.

Повільне розширення словника розумово відсталих учнів пов'язане з тим, що вони, сприймаючи висловлювання, не помічають у ньому незнайомих слів. Словник у дітей з інтелектуальними вадами збагачується дуже повільно. Адже засвоїти нове слово означає не лише запам'ятати його звучання, а й зрозуміти його зміст, опанувати ним як поняттям. До причин сповільненого розвитку мовлення дітей-олігофренів можна також віднести властивий їм загальний моторний недорозвиток, який порушує процес дієвого активного знайомства з

навколишнім світом і тим самим накопичення уявлень і відомостей про нього.

Бідність словника призводить до неправомірно частого вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним і неточним, створює труднощі спілкування розумово відсталого дитини з оточуючими її людьми. З одного боку, ускладнюється розуміння зверненого мовлення, з іншого – ускладнюється побудова власних висловлювань.

Проте мовлення дітей з розумовою відсталістю характеризується не лише бідністю словника. Процес мовленнєвого висловлювання охоплює такі складні розумові дії, як програмування, вибір мовних одиниць, адекватних задуму, багаторівневий контроль за правильністю побудови фрази, використання граматичних конструкцій, вимови слів. Цими розумовими діями дитина з інтелектуальною недостатністю володіє на вкрай низькому рівні. Навіть старші учні допоміжної школи відчувають значні труднощі за необхідності висловити власну думку.

Семантична структура речення відображає структуру ситуації, про яку в ньому йдеться. Щоб навчитися правильно будувати висловлювання, слід сприймати ситуацію диференційовано, виділяти в ній суб'єкт, дію, об'єкт, на який дія спрямована. Діти-олігофрени тривалий час сприймають ситуацію синкретично, неподільно, глобально, що є однією з причин пізнього і неправильного формування фразового мовлення. Граматичні конструкції є відображенням процесу встановлення відношень та зв'язків між об'єктами навколишнього світу, тому труднощі в їхній побудові та сприйманні в учнів допоміжної школи зумовлені недостатністю розумової діяльності. Засвоєння граматичних категорій здійснюється шляхом багаторазового зіставлення слів за звучанням та значенням і залежить від уміння індивіда виділяти елементи слова, за рахунок яких змінюється його значення. В основі такого уміння лежать операції мислення, які при олігофренії є недостатньо розвиненими.

При вадах інтелекту спостерігається неточність використання значення слів [4, с. 220]. Порушення семантичних полів слів призводить до того, що школярі можуть не розрізняти поняття «форма» і «колір», «місяць» і «пора року» тощо. Діти часто не знають назв багатьох добре знайомих їм предметів. Бувають випадки, коли дитина взагалі неправильно розуміє слово, яке використовує у власному мовленні: називаючи предмет, учень не впізнає його серед інших. Це свідчить про наявність у лексиці беззмислових слів.

Поряд із системою змістових зв'язків, на основі яких слова об'єднуються у семантичні групи, у розумово відсталих учнів часто виникають зовнішні, звукові зв'язки, які дають їм змогу сприймати як синоніми слова, подібні за звучанням.

Дітям з розумовою відсталістю важко усвідомити багатозначність слів. Лише невелика частина слів, відомих учням допоміжної школи,

використовується ними у власному мовленні. Причиною цього є недостатність розумової діяльності, пізнавальна пасивність, звуженість вербальних контактів.

У словнику дитини з розумовою відсталістю з частин мови переважають в основному іменники, що позначають назви конкретних предметів [6, с.151]. Узагальнювальні та абстрактні терміни засвоюються розумово відсталими дітьми лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дуже рідко. Дієслова, які вони використовують у власному мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, учні допоміжної школи часто використовують лише одне дієслово – «робити». Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів, що позначають напрям руху.

Дуже мало у словнику таких дітей прикметників. Описуючи предмет, діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форму, якість поверхні тощо). Школярі недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметників, що позначають особистісні якості людини. Замість прикметників у цьому випадку розумово відсталі школярі використовують іменники.

Украй бідним в учнів допоміжної школи є запас прислівників [1]. Він, як правило, є обмеженим словами «тут», «там», «потім». Діти часто плутають прислівники, що позначають просторові відношення. Лише завдяки спеціальному навчанню діти починають користуватися такими словами, як «завтра», «багато», «далеко».

Характерною особливістю мовлення дітей-олігофренів є часте використання особових та вказівних займенників (він, той, цей, там, туди та ін.), якими вони замінюють інші слова, що ускладнює розуміння їхніх висловлювань, робить останні недостатньо об'єктивізованими.

Завдяки спеціальному навчанню збагачується лексика розумово відсталих школярів різними частинами мови, відбувається уточнення значення вже наявних у словнику термінів, здійснюється активізація пасивного вербального багажу. У мовленні учнів з'являються і починають займати певне місце слова, що мають узагальнювальне значення.

Процес мовленнєвого висловлювання охоплює такі складні розумові дії, як програмування, вибір мовних одиниць, адекватних задуму, багаторівневий контроль за правильністю побудови фрази, використання граматичних конструкцій, вимови слів. Цими розумовими діями дитина з інтелектуальною недостатністю володіє на вкрай низькому рівні. Навіть старші учні допоміжної школи відчувають значні труднощі за необхідності висловити власну думку.

Мовлення учнів початкових класів з розумовою відсталістю складається з простих, непоширених, часто неповних і неправильно

побудованих речень. Висловлювання можуть бути однослівними і мати синкретичний характер – коли одним словом позначається ситуація чи подія.

Перехід до вживання поширених, а тим паче складних речень здійснюється дуже повільно. В учнів допоміжної школи виявляється порушенням і розуміння зверненого до них мовлення. Важко сприймаються ними довгі поширені фрази, складнопідрядні речення. Недоступними для їхнього розуміння є метафори, прислів'я. Вони розуміють їх буквально [5, с. 30].

Є. Соботович звертає увагу на те, що діти-олігофрени не розуміють переносного значення не лише метафор, а й загально вживаних словосполучень.

Діти з розумовою відсталістю і в старших класах погано володіють словотворенням, не володіють мовленням на доволньому рівні, тому не розрізняють правильно і неправильно побудованих як за змістом, так і за граматиною фраз.

Робота над виправленням неправильної вимови в учнів допоміжної школи має свою специфіку. Наявні мовленнєві стереотипи через властиву дітям-олігофренам інертність нервових процесів виявляються патологічно стійкими. Переучування, яке є непротим для нормальних дітей, у розумово відсталих відбувається особливо важко. Вони знову і знову повертаються до звичної неправильної вимови. Поставлені звуки автоматизуються повільно, з великими труднощами. Аномальний розвиток пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи зумовлює те, що вони рідко виявляють інтерес до вимовного аспекту мовлення. У свідомості учня слово нерозривно пов'язане лише з його предметним значенням. Звукове оформлення слова не привертає уваги.

Необхідно враховувати й ту обставину, що порівняно з вимовою окремого звука, використання звуків у власному активному мовленні об'єктивно є значно складнішою діяльністю. Залежно від позиції у слові той самий звук набуває різних відтінків звучання. Дитину навчають вимовляти основний звук і декілька поширених його варіантів. Далі дитина повинна самостійно здійснювати тонкий і узагальнений фонетичний аналіз слова та скоординувати рухи органів мовлення.

Завдяки спеціальній роботі недоліки вимови учнів допоміжної школи поступово згладжуються. За даними Г. Каше, в 3-му класі фонетичні дефекти трапляються у 30% учнів, проте у невеликої кількості школярів вони можуть зберігатися і в старших класах [4, с. 230].

В усному мовленні більшості розумово відсталих учнів молодших класів основні виразні засоби представлені недостатньо, їхнє мовлення є монотонним, бідним на інтонації, насиченим неправильними наголосами, непотрібними паузами. У деяких, переважно збудливих, олігофренів спостерігається надмірно прискорене мовлення, яке становить потік слів та звуків переплутаних, незакінчених, проковтнутих. В іншій частини учнів – загальмованих, сором'язливих або ослаблених – мовлення буває

патологічно уповільненим. Вони говорять тихо, мляво, розтягуючи слова, схильні втрачати думку або не висловлювати її до кінця.

Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування. Невміння дітей-олігофренів користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності. З метою розвитку інтонаційного аспекту мовлення в допоміжній школі широко застосовують різноманітні прийоми навчання. Це виразне читання завчених віршів, читання в особах або драматизація нескладних казок, оповідань або байок, вимова однієї й тієї самої фрази з передачею різних почуттів, визначення того, з яким почуттям вимовлене висловлювання тощо.

Отже, крім порушення звуковимови у мовленні розумово відсталих учнів можна виокремити монотонність, сповільненість, відсутність логічного наголосу, інтонаційні дефекти. У деяких дітей спостерігається заїкання.

Неповноцінними виявляються у дітей з розумовою відсталістю як монологічне, так і діалогічне мовлення.

Учні допоміжної школи рідко ініціюють спілкування, адже у них є зниженою потреба у соціальних контактах та самовираженні. Від розмови дітей часто відволікають сторонні подразники, через що вони втрачають думку, не розуміють до кінця те, що почули.

В усному мовленні більшості розумово відсталих учнів молодших класів основні виразні засоби представлені недостатньо, їхнє мовлення є монотонним, бідним на інтонації, насиченим неправильними наголосами, непотрібними паузами. Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування. Невміння дітей-олігофренів користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності. Неповноцінними виявляються у дітей з розумовою відсталістю як монологічне, так і діалогічне мовлення.

Учні допоміжної школи рідко ініціюють спілкування, адже у них є зниженою потреба у соціальних контактах та самовираженні. Від розмови дітей часто відволікають сторонні подразники, через що вони втрачають думку, не розуміють до кінця те, що почули. Вони мало спілкуються між собою та з дорослими. Дорослі не завжди терпляче вислуховують їх і не часто підтримують з ними більш-менш тривалу бесіду.

Аналіз досліджень показує, що у цих дітей є несформованим не тільки саме мовлення, але й його передумови: у них не розвинуті просторові дії, не сформований інтерес до оточуючого, не розвинута предметна діяльність. Всі ці важливі фактори лежать в основі розвитку смислової сторони мовлення, а також його граматичної побудови. Крім того, у цих дітей нема потреби в спілкуванні, і не розвинуті домовленнєві засоби спілкування; не сформовані слухова увага і сприйняття, фонематичний слух і артикуляційний апарат, що забезпечує становлення звукової сторони мовлення. Тому необхідно вести корекційну роботу з

дітьми в двох напрямках – з однієї сторони, над створенням передумов мовленнєвого розвитку, з іншої – над розвитком основних функцій мовлення: функції спілкування (комунікативної), пізнавальної функції і функції регулювання діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Пахомова Н. Г.** Діагностика мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з дизартрією до навчання в школі. Навч.-метод. посіб. / Н. Г. Пахомова. – Полтава: АСМІ, 2008. – 84 с.
- 2. Савченко М. А.** Методика виправлення вад вимови у дітей / Н. Г. Пахомова. – К.: Рад. Школа, 1983. – С. 165.
- 3. Синьов В. М.** та ін. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К.: Знання, 2008. – С. 217–246.
- 4. Соботович С.,** Тищенко В. Засвоєння розумово відсталими дітьми граматичних категорій та абстрактного лексико-граматичного значення слова / С. Соботович, В. Тищенко // Дефектологія. – 1998. – №4. – С. 2–5.
- 5. Теорія і практика олігофренопедагогіки:** зб. наук. пр. / За ред. В. В. Золотоверх. – К.: Науковий світ, 2007. – 230 с.
- 6. Особенности** умственного развития учащихся в всемагательной школе / Под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещения, 1965. – С. 129–217.

Тарасова В. В. Основні аспекти процесу формування лексичної сторони мовлення у розумово відсталих дітей

У статті освітлюється проблема формування мовлення у дітей з порушенням інтелекту. Зазначається, що актуальність і значущість цієї проблеми окреслена перш за все когнітивною функцією мовлення, тісним зв'язком процесу розвитку мовлення і пізнавальної діяльності. Звертається увага на те, що недорозвинення мовлення негативно впливає на загальний психічний розвиток дитини, ускладнює її спілкування з оточенням. Дається загальна характеристика процесу формування мовлення у розумово відсталих дітей.

Тарасова В. В. Основные аспекты процесса формирования лексической стороны речи у умственно отсталых детей

В статье освещается проблема процесса формирования речи у детей с нарушением интеллекта. Отмечается, что во вспомогательной школе общие задачи обучения и воспитания решаются в единении со специальными задачами, в число которых входит и коррекция нарушений речевого развития умственно отсталых учащихся. Обращается внимание на то, что, учитывая особенности развития детей с интеллектуальным недоразвитием и их возможности в овладении языковым развитием вообще, и грамматическим строем в частности, что подобные нарушения могут быть исправлены только в результате специально организованной коррекционной работы.

Tarasova V. The Main Aspects of the Process of Formation of the Lexical Side of Speech in Mentally Retarded Children

The article highlights the issue of the formation of speech in children with intellectual disabilities. It is noted that in the secondary school general education and training objectives are in union with special tasks, which may include correction of speech of mentally retarded students. Attention is drawn to the fact that, given the characteristics of children with intellectual underdevelopment and their ability to master language development in general, and the grammatical system in particular, that such violations can be corrected only by specially organized remedial work. It indicates a problem, which is to find ways to provide the organic link between the language education and speech development of pupils. It is noted that the relevance and significance of the problem outlined above all cognitive function of speech, the close relationship of the process of the development of speech and cognitive activity. And also stresses that these children do not have formed not only it, but also its background: they are not developed spatial actions which are not formed interest in the environment, is not developed objective activity. These are all important factors underlie the semantic aspects of speech development, as well as its grammatical construction. In addition, these children have no need to communicate, and no pre-speech-developed means of communication; not formed auditory attention and perception, articulation and phonemic hearing apparatus, which provides the establishment of a sound party of speech. It is therefore necessary to conduct remedial work with children in two ways - on the one hand, to create preconditions for the development of speech, on the other - on the development of basic speech functions: communication functions (communicative), cognitive function and activities of regulatory functions.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 37.015.31:172.15

О. С. Кондур

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МОЛОДІ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНЬО-ВИХОВНІЙ ПАРАДИГМІ

Традиційна освітня парадигма поєднювала управління, виховання і навчання. У глобально-інтеграційних умовах сучасна парадигма декларує потребу навчити соціально-відповідально і морально-ціннісно діяти, самоуправляти, розвиватися. Тобто єдність навчання, виховання та розвитку. Тому серед стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти визначена «модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді» [1]. Освітня система, кожен навчальний заклад повинні створювати освітньо-виховне фахове і творче середовище для навчання і виховання, а не звично нав'язувати соціальні, виховні та навчальні норми, управлінські стандарти, як це робилось в умовах традиційної педагогічної парадигми. Сучасні моделі виховання і освіти мають навчати людей вивченню соціуму, системи знань та самодослідженню. Адже «немає такого поняття, як нейтральний освітній процес. Освіта також є і інструмент, який використовується, щоб сприяти інтеграції молодого покоління в логіку наявної системи, і призводить або до підпорядкування їй (цій системі), або стає «практикою свободи», за допомогою якого люди обходяться критично і творчо з дійсністю і відкривають (виявляють), як брати участь у перетворенні їхнього світу» [2, с. 4]. При цьому освітньо-виховні моделі не повинні бути відірвані від системи моральних, соціальних цінностей.

В умовах європейської глобалізації та інтеграції відбувається «стирання» не тільки міждержавних кордонів, але й нівелювання національних цінностей. Тому формування національно-культурної ідентичності молоді набуває актуальності.

Ч. Тейлор писав у книзі «Етика автентичності» [3], «що ми розуміємо під «ідентичністю». Це «хто ми», «звідки ми є». Власне, це підґрунтя, на якому наші смаки й бажання, думки і прагнення набувають смислу. Якщо певні речі, які я ціную найбільше, доступні для мене лише у стосунках з особою, яку я люблю, вона стає внутрішньо притаманною моїй ідентичності» [4, с. 202]. Питання української національно-культурної ідентичності досліджували такі вчені, як Т. Гончарук і М. Шумка, М. Козловець, Л. Нагорна, М. Розумний, М. Степико,

О. Титар [5; 6; 7; 8; 9; 10] та інші. Зокрема, М. Степико відзначає, що «український етнос і його нація кристалізувався й дотепер існує у власному етноареалі й довкола нього» [9, с. 227].

У Законі України «Про освіту» відзначено, що «засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [11, стаття 6]. Сучасну культурну та національну ідентичність молоді, шляхи і проблеми в її формуванні вивчали І. Бех, К. Журба, О. Титар, Г. Філіпчук, І. Шкільна [12; 13; 14; 15; 16] та інші.

Національна ідентичність більш уніфікована та однозначна. Як вважає Е. Сміт, нація – це сукупність людей, що має власну назву, свою історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову, громадську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів [17, с. 23]. Національна ідентичність людини є її ідентичність і почуття приналежності до однієї держави або однієї нації, незалежно від свого юридичного статусу громадянства. Для нації національна ідентичність – це почуття єдиного цілого зі своїми особливими традиціями, мовою, культурою і політикою.

На відміну від національної культурна ідентичність більш амбівалентним. Культурна ідентичність виникає при ототоженні індивіда з певними культурними моделями та цінностями, усталеними у певній спільноті. Залежно від культурного самовизначення особистості формується її внутрішній духовний світ і світогляд.

Для національної і культурної ідентичності важливі не тільки єдність певної спільноти, але й наявність диференціації, культурної різниці, відмінності. До проблем української національно-культурної ідентичності можна виокремити основні: внутрішня переконливість та самовизначеність; зовнішнє визнання.

Як стверджує О. Гора, «вирішальним етапом становлення ідентичності особистості – періодом її зміцнення та закріплення – є юнацький вік, коли темпи розвитку сягають найвищого інтелектуально-теоретичного рівня. Подальші зміни національної ідентичності є вже не стільки її формуванням, скільки трансформацією, яка залежить від соціально-політичних, економічних, та інших сфер життєдіяльності людини» [18, с. 91]. Це ще раз підтверджує актуальність дослідження шляхів формування та методів визначення рівня сформованості національної ідентичності студентській молоді.

Безумовно, що формування національної ідентичності визначається, крім етапів психічного розвитку людини в процесі її етнізації, від регіональної специфіки. Адже регіональні соціально-політичні ситуації, історичні особливості, ментальність, міграційні процеси, різноманіття етнічних груп мають теж істотний вплив на особистість.

Національно-культурну ідентичність української молоді, як

правило, трактують як віднесення індивіда до української нації, ототожнення себе з культурою та традиціями українців, ставлення до себе, до інших та до суспільства. Ще 5-10 років тому Україна у молоді, зокрема у студентів, ототожнювалась з офіційними державними символами – з прапором, гербом, гімном; з вишиванкою, українською піснею, козацтвом [14]. Проте через суспільно-політичні зміни, за умов відкритості на заході та кількالكітньої агресії на сході країни змінилися чинники національної та суспільної ідентифікації. У зв'язку з цим національно-патріотичному вихованню молоді почали приділяти ще більше уваги: на державному рівні: затверджено «Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки» (2015), «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2016), «План дій щодо реалізації «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді» на 2017-2020 роки» (2017).

У «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» зазначається: «На сучасному етапі розвитку України, коли існує пряма загроза денационалізації, втрати державної незалежності та потрапляння у сферу впливу іншої держави, виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей». Серед основних заходів реалізації Стратегії національно-патріотичного виховання є «вивчення сучасних виховних систем, узагальнення та поширення найкращого досвіду з національно-патріотичного виховання дітей та молоді».

Діагностувати рівень сформованості національно-культурної ідентичності молоді варто не тільки тестуванням, але і засобами моніторингу соціальних мереж, активністю в організації та проведенні національних, патріотичних, політичних, культурних, волонтерських заходів. Чудовим прикладом національно-культурної згуртованості є Всеукраїнський радіодиктант національної єдності. Цей флешмоб проводиться із 2000 року. Але тільки за останні роки він набув грандіозних масштабів. У 2017, як завжди, у День української писемності та мови, його писали і в Україні, і в Латвії, Литві, Португалії, Словаччині, Румунії, Казахстані, Китаї, Аргентині, США та Канаді.

У педагогіці, теорії виховання, освітньому менеджменті вивчається явище освітньо-виховної соціалізації, під якою розуміється передача людині соціальної інформації, досвіду, культури, поведінкових та світоглядних цінностей. Цей процес є необхідним впливом середовища і суспільства на особистість. Однією із визначальних складових освітньо-виховної соціалізації є національно-культурна ідентичність.

Список використаної літератури

1. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. **2. Paulo Freire: A Critical Encounter (Political Science/Sociology)** by Peter Leonard and Peter McLaren. – London : Routledge, 1993. – 208 p. **3. Тейлор Ч.** Етика автентичності / Пер. з англ. / Ч. Тейлор. – К. : Дух і літера, 2002. – 128 с. **4. Філософія освіти: Навч. посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської.** – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с. **5. Гончарук Т. В., Шумка М. Л.** Національно-культурна ідентичність як маркер модернізації українського суспільства / Т. В. Гончарук, М. Л. Шумка // Філософія фінансової цивілізації: людина у світі грошей: Зб. наук. пр. Кн. 6. / Редколегія. відп. секретар З. С. Скринник. – Л. : УБС НБУ, 2013. – С. 391–398. **6. Козловець М. А.** Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: монографія / М. А. Козловець. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 558 с. **7. Нагорна Л.** Національна ідентичність в Україні / Л. Нагорна. – К. : ІПіЕНД, 2002. – 272 с. **8. Розумний М.** Фактори сучасної національної самоідентифікації українців / М. Розумний // Український центр політичного менеджменту. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.politik.org.ua>. **9. Степико М. Т.** Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія / М. Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с. **10. Титар О. В.** Глобалізація та українські культурні ідентичності : поліцентризм, тотальність, холістичність / О. В. Титар // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2013. – № 1029-П. – С. 252–257. **11. Закон України «Про освіту».** [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page4> **12. Бех І. Д.** Ідентифікація у вихованні та розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2013. – №4(81). – С. 42–49. **13. Журба К. О.** Вікові особливості виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи / К. О. Журба // Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій : у 2-х т. / [упор. Назаренко Г. А.]. – Черкаси : ЧОПОПП, 2015. – Т.1. – С. 62–66. **14. Титар О. В.** Національно-культурна ідентичність сучасної молоді / О. В. Титар // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2015. – Вип. 2. – С. 85–91. **15. Філіпчук Г.** Національна ідентичність: культурно-освітній вимір : монографія / Г. Філіпчук. – Чернівці : Друк Арт, 2016. – 304 с. **16. Шкільна І. М.** Теоретичний аспект формування національно-культурної ідентичності у старших підлітків [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/709819/1/33.pdf>. **17. Сміт Ентоні Д.** Національна ідентичність / Ентоні Сміт. – К. : Основи, 1994. – 223 с. **18. Гора О.** Методика дослідження рівня сформованості національної ідентичності студентів / О. Гора // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 103. – С. 90–100.

Кондур О. С. Формування національно-культурної ідентичності молоді у сучасній освітньо-виховній парадигмі

У статті висвітлено сучасні особливості формування національно-культурної ідентичності молоді. Процеси глобалізації ведуть до злиття локальних культур у єдину світову культуру. Відбувається інтенсивний процес поширення західноєвропейської та східного типу культур. «Стираються» не тільки міждержавні кордони, але й нівелюються національні цінності. Тому питання національної ідентифікації є важливими для кожного народу, окремих етнічних спільнот, бо торкається суттєвих основ їх існування. Формування національно-культурної ідентичності відбувається у дитячому та юнацькому віці. Це зумовлює необхідність, щоб освітня система, кожен навчальний заклад створили відповідне освітньо-виховне фахове і творче середовище для навчання і виховання.

На рівень сформованості національної ідентичності індивіда впливає багато факторів: етап психічного розвитку, регіональні традиції, різноманіття етнічних груп. Суттєвий вплив соціально-політичних та історичних подій. Тому змінюються чинники національної та суспільної ідентифікації. Відповідно потребують оптимізації шляхи формування та методи визначення рівня сформованості національної ідентичності студентській молоді. Адже в юнацькому віці темпи розвитку сягають найвищого інтелектуально-теоретичного рівня.

На державному рівні приділяється велика увага національно-патріотичному вихованню.

Ключові слова: національна ідентичність, національно-патріотичне виховання, освітня парадигма, студентська молодь, виховання.

Кондур О. С. Формирование национально-культурной идентичности молодежи в современной парадигме образования и воспитания

В статье рассматриваются современные особенности формирования национально-культурной идентичности молодежи. Процессы глобализации ведут к слиянию локальных культур в единственную мировую культуру. Происходит интенсивный процесс распространения западноевропейского и восточного типа культур. «Стираются» не только межгосударственные границы, но и нивелируются национальные ценности. Поэтому вопросы национальной идентификации являются важными для каждого народа, отдельных этнических групп, ибо это касается важных основ их существования. Формирование национально-культурной идентичности происходит в детском и юношеском возрасте. Это предопределяет необходимость, чтобы образовательная система, каждое учебное заведение создали соответствующую образовательно-воспитательную профессиональную и творческую среду для учебы и воспитания.

На уровень сформированности национальной идентичности индивида влияет много факторов: этап психического развития, региональные традиции, многообразия этнических групп. Существенное влияние социально-политических и исторических событий. Поэтому изменяются факторы национальной и общественной идентификации. Соответственно нуждаются оптимизации пути формирования и методы определения уровня сформированности национальной идентичности студенческой молодежи. Ведь именно в этом возрасте темпы развития достигают наивысшего интеллектуально-теоретического уровня.

На государственном уровне уделяется большое внимание национально-патриотическому воспитанию.

Ключевые слова: национальная идентичность, национально-патриотическое воспитание, образовательная парадигма, студенческая молодежь, воспитание.

Kondur O. Formation of National and Cultural Identity of Youth in the Modern Educational and Upbringing Paradigm

The article focuses on the modern aspect of the formation of national and cultural identities of young people.

The processes of globalization lead to the fusion of local cultures into a single world culture. There is an intensive process of spreading the Western European and Oriental types of cultures. Not only interstate borders are being erased, but national values are also leveled. Therefore, the issues of national identity are important for every people, for certain ethnic groups, because it concerns the essential foundations of their existence. Formation of national and cultural identity occurs in childhood and adolescence. This predetermines the need for the education system, each educational institution, to create a suitable educational and upbringing professional and creative environment for learning and upbringing.

The level of formation of the national identity of an individual is influenced by many factors: the stage of mental development, regional traditions, varieties of ethnic groups. Substantial impact of socio-political and historical events. Therefore, factors of national and social identity are changing. Accordingly, they need to optimize the way of formation and methods for determining the level of formation of the student identity of a student. Indeed, at this age, the pace of development reaches the highest intellectual-theoretical level.

At the state level, great attention is paid to national-patriotic education.

Key words: national identity, national and patriotic upbringing, educational paradigm, student youth upbringing.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 373.2.015.31:172.15

А. В. Терник

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема патріотичного виховання завжди посідала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній та філософській думці. У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє.

Як результат ефективного патріотичного виховання у дітей чітко формується патріотизм. Патріотизм виявляється в практичній діяльності, спрямованій на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів. Патріотизм – соціально-історичне явище.

У філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття [3, с. 4–28].

Тлумачний словник української мови визначає патріотизм як любов до своєї батьківщини, відданість своєму народу, готовність для нього на жертви і подвиги.

Першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюється в роботах О. Любара, В. Мацюка, В. Пугача, М. Стельмаховича, Д. Федоренка. Вони висвітлювали ідеал давньо-руської епохи, складовою частиною якого виступає патріотичне виховання.

Сучасні вчені педагоги також займаються визначенням понять «патріотизм», «патріотичне виховання». Дослідження проблеми патріотичного виховання школярів ґрунтується на фундаментальних працях у галузі національної системи виховання, концептуальних положеннях національної освіти та виховання (А. Алексюк, І. Бех, О. Вишневський, Т. Усатенко) [5, с. 25–29].

У сучасній педагогічній літературі виділяють щонайменше три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, до власної історії тощо. Цей термін уперше використав відомий сучасний вчений-психолог І. Кон, який писав, що «...етнопатріотизм пов'язаний з утвердженням конкретизованих, спрощених образів свого народу, як правило, наділених позитивними рисами».

2. Територіальний патріотизм базується на любові до того місця на землі (до місцевості, ландшафту, клімату тощо), де людина народилася.

3. Державний патріотизм ґрунтується на остаточній меті нації – побудові власної держави, державному самовизначенні, державницькому світогляді та державницькому почутті; це вищий патріотизм, який базується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям громадянськості [2, с. 29].

Вивчивши велику кількість філософської, психолого-педагогічної та соціологічної літератури сформулюємо власне узагальнене визначення поняття патріотизм. Патріотизм – це духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості, який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу, це активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави.

На думку вченого М. Савина патріотизм – це почуття, І. Харламов вважав його моральною якістю особистості, О. Здравомислов – моральною цінністю.

Патріотичне виховання – одна із складових систем гармонійного розвитку дошкільника. Базисом патріотичного виховання є певна сума знань окреслена державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Діюча програма економічної і соціальної розбудови Української держави має блок завдань спрямованих на розвиток освіти і виховання підростаючого покоління. Одним із пріоритетних проявів цих завдань є створення певних передумов громадянської поведінки побудованих на засадах моралі. Виокремлюючи із системи освіти дошкільний вік, науковці розглядають його як період в якому закладаються основи патріотичного виховання, формується патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність особистості дитини.

У зв'язку з цим величезного значення набуває визначення мети, завдань, змісту та засобів патріотичного виховання дітей дошкільного віку.

У Державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», «Національній програмі патріотичного виховання громадян, розвитку духовності», Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національній доктрині розвитку освіти України визначаються як стратегічні завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, так і усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина – патріота України як світоглядного чинника [1, с. 6].

Державна цільова соціальна програма національно-патріотичного виховання на 2016–2020 роки базується на основі принципів національної самобутності українського народу, його консолідації навколо спільного майбутнього, захисту незалежності, територіальної

цілісності України та формування спільних ціннісних орієнтацій через дієву участь у процесі розбудови Української держави [4, с. 18–26].

Метою Програми є створення та розвиток загальнодержавної комплексної системи національно-патріотичного виховання на основі формування й утвердження принципів любові і гордості за власну державу, її історію, мову, культуру, науку, спорт, національних і загальнолюдських цінностей, усвідомлення громадянського обов'язку та зміцнення якостей патріота України як світоглядного чинника, спрямованого на розвиток успішної країни та забезпечення власного благополуччя в ній.

Однією з найважливіших педагогічних задач, визначених Законом України «Про дошкільну освіту», є виховання у дітей любові до України, шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля. Концепція дошкільного виховання в Україні (1993), сповідуючи історичний підхід до патріотичного виховання дітей дошкільного віку, актуалізує його народознавчі, українознавчі напрями. На це орієнтують і сучасні програми дошкільного виховання. Державним стандартом дошкільної освіти є Базовий компонент дошкільної освіти. Його мета – забезпечення життєвої компетентності дитини, до змісту якої входить і поняття «бути громадянином своєї країни, патріотом свого народу».

Враховуючи індивідуальні особливості дітей, рівень правосвідомості, духовності та моральності кожного, виконуючи вимоги програми виховання і навчання дітей від 2 до 7 років «Дитина», Базового компоненту дошкільної освіти, для вирішення проблеми з патріотичного виховання дітей дошкільного віку поставлені такі завдання:

- забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів;
- виховання любові до рідного краю, рідного дому, сім'ї;
- формування національної свідомості і почуття власної гідності як представників свого народу;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови;
- викликати бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати;
- виховання любові до культурного спадку свого народу;
- формування духовно-моральних взаємин, утвердження принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, милосердя, доброти;
- виховання толерантного ставлення до представників інших національностей;

- прищеплення дітям елементарних правових знань, формування найпростіших навичок правової поведінки;
- вироблення екологічної культури людини, розуміння необхідності гармонії її відносин з природою;
- забезпечення високої художньо-естетичної культури, розвиток естетичних потреб і почуттів [5, с. 25–29].

Для цього в ДНЗ повинна бути створена цілісна система всебічного розвитку особистості майбутнього громадянина-патріота України шляхом ознайомлення дітей з культурою, традиціями та звичаями українського народу; а також формування у них почуття причетності до історії та майбутнього свого краю, пробудження і виховання патріотичних почуттів.

Методи виховання дошкільнят забезпечують оволодіння ними знаннями про рідний народ, його Батьківщину і на цій основі – розвиток національних рис і якостей молодого покоління.

Досягти якісного рівня патріотичного виховання дошкільників не можна без урахувань специфіки окремих регіонів, їх національних особливостей.

Виховання любові до Батьківщини, до своєї Вітчизни – завдання надзвичайно складне, особливо коли мова йде про дітей дошкільного віку. Однак в значному ступені така складність виникає при спробі переносити на дітей «дорослі» показники проявів любові до Вітчизни.

Дошкільний вік як період становлення особистості має свої потенційні можливості для формування вищих моральних почуттів, до яких і відноситься почуття патріотизму.

Якщо патріотизм – це почуття приязні, відданості, відповідальності до своєї Батьківщини, то дитину ще в дошкільному віці необхідно навчити бути приязною (до чого-небудь, бути відповідальною в її малих справах, вчинках).

Перш ніж дитина навчиться співпереживати бідам та проблемам Батьківщини, вона повинна навчитися співпереживанню взагалі як людському почуттю. Захоплення просторами країни, її красою та природними багатствами виникає тоді, коли дитину навчили бачити красу безпосередньо навколо себе. Також, перш ніж людина навчиться трудитися на благо Батьківщини, необхідно навчити її добросовісно виконувати трудові доручення, прищеплювати любов до праці.

Таким чином, базовим етапом у формуванні в дітей любові до Батьківщини необхідно вважати накопичення дитиною соціального досвіду проживання у своїй Вітчизні та засвоєння ustalених норм поведінки, взаємовідносин.

Якщо розглядати патріотизм через поняття «ставлення», можна виділити декілька напрямків:

- 1) ставлення до природи рідного краю, рідної країни;
- 2) ставлення до людей, які живуть в рідній країні;
- 3) ставлення до моральних цінностей, традицій, звичаїв, культури;

4) ставлення до державного устрою.

Кожен із цих напрямків може стати змістом освітньо-виховної діяльності з дітьми, і кожен внесе свій внесок в соціалізацію особистості дитини за умови врахування особливостей розвитку дітей.

Неможливо говорити про виховання любові до Батьківщини без повідомлення дітям певних знань про неї. Зміст занять також можливо визначити в декількох напрямках.

Дитина старшого дошкільного віку може і повинна знати, як називається країна, в якій вона живе, її головне місто, столицю, своє рідне місто чи село, які в ньому є найголовніші визначні місця, яка природа рідного краю та країни, де дитина живе, які люди за національністю, за особистими якостями населяють її країну, чим прославили вони рідну країну і увесь світ, що являє собою мистецтво, традиції, звичаї її країни.

У дошкільників поступово формується «образ власного дому» з його укладом, традиціями, спілкуванням, стилем взаємодії. Дитина приймає свій дім таким, яким він є, і любить його. Це почуття «батьківського дому» лягає в основу любові до Батьківщини, Вітчизни.

Завдання педагога разом з батьками формувати любов, приязнь до рідного дому, бажання берегти його, робити кращим. Важливо, щоб у дитини в сім'ї були свої обов'язки, щоб її не звільняли через малі роки від спільної праці, – це сприяє зміцненню «почуття сім'ї».

Указані вище вимоги стосуються також і дошкільного закладу. Життя дітей у дитячому садку повинне забезпечити їм емоційний комфорт. Дошкільний заклад повинен стати другим рідним домом, в якому б дитина себе добре почувала. Як показує практика, це відбувається далеко не завжди.

Для того, щоб дошкільний заклад допомагав вихованню патріотичних почуттів, життя дітей в ньому повинно бути насиченим, цікавим, таким, щоб запам'яталося надовго, стало системою радісних дитячих спогадів.

Дуже важливо, щоб дитина полюбила свій дитячий садок. Відбувається це тоді, коли вихователі з повагою ставляться до кожної дитини, знають її найкращі риси і сприяють їх розвитку у процесі ігор, свят, цікавих занять.

Діти також повинні знати на якій вулиці знаходиться їх дитячий садок, як і чому вона так називається, що знаходиться поряд із дитячим садком. Знання збагачують почуття дітей, надають їм певність і смисл.

Почуття і ставлення стають міцними, якщо діти вкладають свою працю (беруть участь в озелененні ділянки, в оформленні приміщення до свят).

Двір, вулиця, на якій живе дитина, також можуть сприяти зміцненню приязні та відчуття власності (мій двір, моя вулиця). Тут першорядне значення має як батьки формують у дітей такі почуття.

Разом із тим тут також постає питання про необхідність повідомлення дітям інформації про їх вулицю: її назва, що на ній розташовано, який ходить транспорт, як зв'язана ця вулиця з тією, на якій знаходиться дитячий садок, – можна пройти пішки чи треба їхати.

Наступний етап – виховання любові та приязного ставлення до свого рідного міста. Ця частина роботи потребує більше опиратися на когнітивну сферу, на уяву дитини та її пам'ять.

Для дитини місто конкретизується вулицею, тобто вона усвідомлює себе перш за все жителем своєї вулиці. Щоб діти «відчули» своє місто, їм необхідно про нього розказувати та показувати його. Разом із батьками діти їздять по місту. Інколи екскурсію вдається організувати також дитячому садку.

Виховання ставлення до своєї країни ґрунтується на когнітивному компоненті: дітям повідомляють інформацію, яку вони повинні і можуть засвоїти. Особливістю є те, що знання повинні бути емоційними і спонукати дитину до активної діяльності.

Діти повинні знати назву столиці нашої Батьківщини, її визначні місця.

Розгляд ілюстрацій, слайдів, відеофільмів, художні твори, розповіді дорослих, фотографії, екскурсії, малювання, ігри-подорожі – все це допомагає вирішувати поставлене завдання. Дітей знайомлять із символікою країни, розповідають, що у кожної країни є свій прапор, герб, гімн. Розповідають де і коли вони можуть їх побачити.

При ознайомленні з природою рідної країни акцент робиться на її красі, розмаїтті, багатстві, на її особливостях. Діти повинні отримати уявлення про те, які тварини живуть в наших лісах, які ростуть дерева, за яким деревом можна відразу визначити Україну («Без верби і калини нема України»), які квіти цвітуть на українських полях і луках (кульбабки, волошки, маки).

Головна мета цих занять – пробудити в дитячих серцях любов до рідної країни з її багатою та різноманітною природою. Для її реалізації необхідно використовувати спостереження, екскурсії, нескладні досліди, працю на ділянках, бесіди за картинами, читання та інсценізацію творів художньої літератури, прогулянки «екологічною стежиною», відпочинок «на веселій галявині» з проведенням цікавих ігор. Дошкільнята залюбки долучаються до природоохоронної діяльності. Малюкам про природу розповідають їхні улюблені казкові персонажі – Озивайко, Добрик, Джмелик із журналу «Джміль», хлопчик Помагай, Травознай та інші.

Засобом патріотичного виховання є мистецтво: музика, художні твори, образотворче мистецтво, народне декоративно-прикладне мистецтво. Необхідно, щоб твори мистецтва, які використовуються у роботі з дітьми були високохудожніми.

Важливим напрямком роботи по вихованню любові до Батьківщини є формування у дітей уявлень про людей рідної країни. Перш за все необхідно згадати тих людей, які прославили нашу країну – художників,

композиторів, письменників, винахідників, вчених, мандрівників, філософів, лікарів (вибір залежить від вихователя). Необхідно на конкретних прикладах, через конкретних людей познайомити дітей з «характером» українського народу (творчі здібності, вмільсть, пісенність, гостинність, доброзичливість, чутливість, вміння захищати свою Батьківщину). Вихователь намагається познайомити дошкільнят з людьми, яким притаманні якісь певні якості чи вміння, залучити дітей до їх діяльності.

Неабияке значення для виховання свідомого громадянина є прищеплення шанобливого ставлення до героїв війни, ветеранів, до пам'яті про тих, хто загинув, захищаючи Вітчизну; поваги до воїнів – захисників, кордонів Батьківщини. Діти з щирою вдячністю йдуть разом із батьками та вихователями до обеліска Слави, покладають квіти.

У старших дошкільнят мають скластися поняття сім'ї, родини, роду. Вони повинні знати всіх своїх хоча б дво- і троюрідних братів та сестер.

Шести-семирічні діти можуть і повинні знати і вміти співати хоча б один десяток українських народних пісень. Заслужують на увагу такі заходи, які є традиційними у багатьох дошкільних закладах – дитячі ранки: «Мамина пісня», «Бабусина казка», «У мого батька золоті руки», «Свято української мови», «Ярмарок», «Свято української пісні», обрядові свята, тощо.

Отже, дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Це стає можливим завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей у цей віковий період (відбувається становлення мовленнєвої діяльності, мислення, уяви).

Саме в період дошкільного дитинства закладаються основи свідомості і самосвідомості (дитина усвідомлює суспільні цінності, починає керуватися в своїй поведінці моральними нормами). Зокрема, цей час є найсприятливішим для формування в неї першооснов національної самосвідомості (етнізація), які включають усвідомлення своєї приналежності до нації, пробудження любові та поваги до національної мови, традицій, символіки, зародження фундаментальних рис національного характеру.

Список використаної літератури

1. **Концепція** національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641. 2. **Бех І. Д.** Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К., 2014. – 29 с. 3. **Боровик І.** Базовий компонент дошкільної освіти / Наук. керівник: А. М. Богущ. – К., 2012. – С. 4–28. 4. **Коваленко М.** Громадянська освіта в Україні: стан та перспективи розвитку /

М. Коваленко // Управління освітою. – 2014. – №2(326). – С. 18–26.

5. Сухомлинська О. В. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / О. В. Сухомлинська // Дошкільне виховання. – 2003. – №2. – С. 25–29.

Терник А. В. Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку

У статті розкрито основні напрямки роботи вихователя дошкільного навчального закладу з національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Проблема патріотичного виховання завжди посідала одне з провідних місць у вітчизняній педагогічній та філософській думці. У сучасній літературі патріотичне виховання трактується як виховання, що формує усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, любов до своєї Батьківщини, вболівання за долю свого народу, його майбутнє.

Сьогодні спільними завданням навчального закладу, батьків, влади, громадськості є підготовка молодого покоління до компетентної та відповідальної громадянської участі. Важливий компонент громадянської компетентності особистості – це вміння не лише почерпнути знання із різноманітних джерел, але й дати їм критичну оцінку, зважено спираючись на історичний досвід, змінювати життя конкретними справами.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, патріотизм, народність, любов до рідного краю, дошкільний навчальний заклад, дошкільник.

Терник А. В. Национально-патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста

В статье раскрыты основные направления работы воспитателя дошкольного учреждения по национально-патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.

Проблема патриотического воспитания всегда занимала одно из ведущих мест в отечественной педагогической и философской мысли. В современной литературе патриотическое воспитание трактуется как воспитание, формирует осознание своей причастности к истории, традициям, культуре своего народа, любовь к своей Родине, переживания за судьбу своего народа, его будущее

Сегодня общими заданиями учебного заведения, родителей, власти, общественности есть подготовка молодого поколения к компетентного и ответственного участия. Важный компонент общественной компетентности личности – это умение не только подчерпнуть знания с разных источников, но и дать им критическую оценку, учитывая исторический опыт, менять жизнь конкретными делами.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, патриотизм, народность, дошкольное учебное заведение, дошкольник.

Ternik A. National Patriotic Upbringing of Children of the Senior Preschool Age

In the article the author reveals the main directions of the work of the teacher of preschool educational institution on national-patriotic upbringing of children of the senior preschool age. The problem of patriotic education has always been one of the leading places in native pedagogical and philosophical thought. In modern literature, patriotic education is interpreted as education, which forms awareness of its involvement in the history, traditions, culture of their people, love for their homeland, the persecution of the fate of their people, and its future.

Today, the common tasks of the educational institution, parents, government, and the public are to prepare the younger generation for competent and responsible civil participation. An important component of the civic competence of the individual is the ability not only to acquire knowledge from a variety of sources, but also to give them a critical assessment, weighted by historical experience, and change the life of specific affairs.

Key words: national-patriotic education, patriotism, nationality, love to the native land, preschool educational institution, preschooler.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2018 р.

Прийнято до друку 01.03.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Бистрова Юлія Олександрівна** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету.

2. **Бойко Оксана Олександрівна** – студентка 7-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

3. **Григор'єва Інна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Доннік Марія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

5. **Дудко Наталія В'ячеславівна** – аспірантка Харківської державної академії культури.

6. **Дуля Аліна Володимирівна** – аспірантка 1 курсу, спеціальності «Соціальна робота» Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

7. **Ільченко Оксана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

8. **Канішевська Любов Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

9. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

10. **Коваленко Вікторія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

11. **Кондур Оксана Созонтівна** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник декана Педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

12. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

13. **Курило Віталій Семенович** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Народний депутат України, голова наглядової та вченої рад ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

15. **Малков Дмитро Юрійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

16. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Маркова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Махукова Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Мирян Алла Миколаївна** – Заслужений працівник культури України, доцент кафедри здоров'я та соціального забезпечення Миколаївського міжрегіонального інституту розвитку людини вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна».

20. **Міронов Роман Анатолійович** – аспірант спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Мухіна Анастасія Юрївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Печериця Наталія Михайлівна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

24. **Попова Альона Олексіївна** – викладач кафедри соціальної педагогіки та асоціальної роботи Інституту людини Київського університету імені Б. Грінченка.

25. **Потамошнєва Олена Миколаївна** – викладач КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

26. **Приймак Ганна Юрївна** – старший викладач кафедри здоров'я людей і фізичного виховання Донбаського державного педагогічного університету.

27. **Рижанова Алла Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

28. **Савченко Сергій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. **Самойлова Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

30. **Сорока Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

31. **Степаненко Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи, докторант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. **Тадаєва Анастасія Вадимівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

33. **Тарасова Віталія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

34. **Терник Ангеліна Вікторівна** – викладач ВП «Старобільський гуманітарно-педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

35. **Трубавіна Ірина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. Сковороди.

36. **Черниш Олег Олександрович** – магістрант спеціальності «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

37. **Чечко Тетяна Миколаївна** – методист КДНЗ «Центр розвитку дитини «Я+сім'я» (м. Київ); викладач Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

38. **Шабасва Наталія Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Щеголь Марина Вікторівна** – магістр Інституту людини Київського університету імені Б. Грінченка.

40. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

41. **Ягоднікова Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін Одеського інституту ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна Академія управління персоналом».

42. **Яцинік Алла Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (315) березень 2018

Частина I

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 01.02.2018 р. Підп. до друку 01.03.2018 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 31,5. Наклад 200 прим. Зам. № 234.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.