

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (298) ЛЮТИЙ

2016

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (298) лютий 2016

Частина II

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 № 7 від 29 лютого 2016 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 лівє) — 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 прізвище 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 прізвища, 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: (прізвище, 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», 2016

ЗМІСТ

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

1.	Архипова С. П. Заняттєва терапія як ресурс для соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників.....	6
2.	Березан В. І. Соціально-виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів.....	12
3.	Бутенко Л. Л. Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету.....	20
4.	Іванчикова С. М. Дослідження психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом.....	29
5.	Ларіонова Н. Б. Дискусійний метод у формуванні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.....	35
6.	Панченко Н. В. Специфіка використання рекламно-інформаційних технологій як засобу розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників.....	43
7.	Шинкарьов С. І., Костенко С. Ю. Інноваційні технології в процесі підготовки вчителя фізичної культури.....	49
8.	Щука Г. П. Технологія організації практик студентів.....	54

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

9.	Бондаренко Г. М. Психолінгвістичні аспекти розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку.....	64
10.	Гончар Г. Д. Первинна логопедична діагностика дітей з розладами аутичного спектра.....	71
11.	Ільченко О. В., Тарасова В. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту.....	78
12.	Мурсамітова І. А., Брюховецька О. А. Естетичне виховання дошкільників та учнів початкової ланки засобами національного мистецтва.....	86
13.	AL Ghanimi Qabas Jameel Rashid. Difficulties of reading skills.....	93

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

14.	Веприцька Н. М. Технологія розвивального навчання в діяльності вчителя початкових класів як науково-практична проблема.....	101
15.	Головня В. О. Кібербулінг як форма жорстокої поведінки сучасних учнів основної школи.....	107
16.	Жучок В. Г. Національно-патріотичне виховання учнів на прикладі життя та науково-громадської діяльності вчених-фізиків українського походження.....	114
17.	Жучок Л. Д. Формування компетентностей учнів на уроках математики через реалізацію Державного стандарту базової та загальної середньої освіти.....	124
18.	Зажарська Г. П. Розвиток мовлення учнів початкових класів в системі уроків літературного читання.....	131
19.	Крошка С. А., Борисенко Л. Л. Основні підходи до вирішення проблем надання освіти учнівській молоді з особливими потребами.....	141
20.	Правова Н. В. Деякі аспекти формування культури українського мовлення російськомовних учнів початкової школи.....	149
21.	Роман С. В. Реалізація еколого-гуманістичного потенціалу шкільної хімічної освіти через зміст хімічних задач.....	156
22.	Федотова Т. В. Взаємодія майбутнього вчителя початкових класів з сім'ями ВПЛ в умовах практики.....	164

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

23.	Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів у контексті соціально-педагогічної діяльності в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.....	169
24.	Бондар О. А. Соціально-педагогічна профілактика раннього неусвідомленого девіантного батьківства в підлітковому середовищі.....	177
25.	Веретенко Т. Г., Нестеренко О. О. Досвід розв'язання проблем вимушених переселенців в Україні та зарубіжжі.....	184
26.	Гуренко О. І. Соціально-педагогічний супровід дітей-мігрантів в умовах дошкільного навчального закладу.....	191
27.	Калько І. В. Реалізація гендерного підходу в навчально-виховному процесі.....	198

28.	Клочан Ю. В. Майстерність соціального педагога в попередженні і вирішенні міжособистісних конфліктів.....	204
29.	Краснова Н. П. Ситуаційно-рольова гра як засіб розвитку у підлітків суб'єктності у взаємодії.....	211
30.	Литвинова Н. А. Соціально-педагогічна робота в умовах недержаних організацій (на прикладі Луганського обласного відділення «МБО БФ «СОС Дитяче містечко»).....	223
31.	Максимовська Н. О. Принципи управління системою анімаційної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля.....	232
32.	Малков Д. Ю. Соціально-педагогічні шляхи організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання.....	241
33.	Муляр Н. В., Тимошенко Н. Є. Соціалізація дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку в умовах Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями.....	249
34.	Отрощенко Н. Л. Соціально-педагогічна та психологічна підтримка дітей та молоді у стресових ситуаціях на депресивній території.....	257
35.	Проскурняк О. І. Соціокультурне виховання дітей з порушеннями інтелекту засобами поліхудожньої творчості.....	264
36.	Скорік Х. Є. Соціально-педагогічна підтримка родин з дітьми: резильєнтний підхід.....	269
37.	Спіріна Т. П., Качан А. В. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів.....	278
38.	Степаненко В. І. Результати впровадження системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи.....	285
39.	Тунтуєва С. В. Супервізія як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків.....	292
40.	Чернецька Ю. І. Критерії та показники ресоціалізованості наркозалежних осіб.....	299
	Відомості про авторів.....	307

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 376.1+378.2

С. П. Архипова

ЗАНЯТТЄВА ТЕРАПІЯ ЯК РЕСУРС ДЛЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Соціальна робота покликана відігравати важливу роль у розв'язанні широкого кола соціально зумовлених проблем, що істотно ускладнюють становище як окремої особистості, так і певних соціальних груп та спричиняють для них серйозні проблеми з адаптацією до умов змінного соціуму. До числа людей, проблеми яких значною мірою є соціально зумовленими, можна віднести, зокрема, людей похилого віку, осіб з інвалідністю (дорослих та дітей), у тому числі внутрішньо-переміщених осіб та бійців, які повертаються із зони антитерористичної операції на сході України. Потреби застосування нових підходів, використання інноваційних технологій, накопичений міжнародний досвід професійної освіти у галузі соціальної роботи зумовлюють доцільність інтегрування теорії і практики заняттєвої терапії у зміст професійної підготовки соціальних працівників як системи взаємопов'язаних професійних знань, умінь і навичок у цій галузі.

Спираючись на соціальне значення та розуміння заняттєвої терапії як здоров'єзберезувальної технології, розглядаємо компетентності заняттєвих терапевтів як такі, що є необхідними для майбутніх соціальних працівників. Соціальний працівник повинен вміти організовувати та пристосовувати діяльність людей до специфіки найрізноманітнішого оточення (вдома, на робочому місці, у геріатричних закладах, базах відпочинку, виправних установах, школах, університетах і коледжах, науково-технічних центрах тощо). І, як наслідок, такий фахівець повинен бути здатним розробити та реалізувати план професійного втручання із застосуванням підходів заняттєвої терапії. Роль і місце заняттєвої терапії в ефективному вирішенні проблем сьогодення є суттєво важливими у визначенні теорії і практики соціальної роботи. Соціальна робота і заняттєва терапія поділяють спільні принципи та цінності, відповідно до яких кожна особа в суспільстві має невід'ємну вартість і гідність. Обидві галузі знань відзначаються еклектичним, міждисциплінарним характером. Ці чинники зумовлюють потребу виявлення особливостей заняттєвої терапії – сфери професійної діяльності як ресурсу для фаху «Соціальна робота» та професійної підготовки соціальних працівників.

Актуальним питанням теорії і практики соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників в Україні присвячують свої роботи вітчизняні автори О. Чернишенко [5], Л. Завацька, І. Грисус, І. Петрук [4], Н. Дідик [2], Т. Басюк [1], Г. Завгородня [3], які описують заняттєву терапію (ерготерапію) як існуючу в більшості країн світу ефективну форму професійної діяльності, що їй відведено важливе місце в команді з числа фахівців соціальної роботи, фізичної реабілітації, охорони здоров'я та освіти.

Особливості заняттєвої терапії як сфери професійної діяльності та підготовки фахівців до її здійснення представлені переважно в працях зарубіжних авторів К. Крістіансена, Г. Боніфаса, М. Івама, Е. Товнсенда, Г. Кілхофнера, А. Сеймор, Р. Тейлора, Х. Полатайка, Д. Стіварда та ін.

У контексті входження України у світовий освітній простір потреба виявлення особливостей заняттєвої терапії як ресурсу для подальшого розвитку соціальної роботи та професійної освіти у цій галузі зростає.

Метою цієї статті є визначення особливостей заняттєвої терапії – сфери професійної діяльності та підготовки фахівців до її здійснення як важливого ресурсу для розбудови фаху «Соціальна робота» в Україні. Автор зосереджується на завданнях огляду процесу становлення заняттєвої терапії як сфери професійної діяльності у світовому досвіді, аналізу особливостей фаху «Заняттєва терапія» та виявлення міжнародного досвіду формування вимог до освітньо-професійних програм у галузі заняттєвої терапії як таких, що безпосередньо пов'язані із соціальною роботою та професійною підготовкою соціальних працівників.

Практика заняттєвої терапії розвинулася на основі досвіду, який існував у різних культурах і в різні часи. Так, перші люди використовували свій час, займаючись полюванням, висадженням рослин, забезпечуючи основну ціль і потребу – вижити. Вже у перших християн робота була сповнена певним сенсом. Через працю люди здобували тілесне і духовне здоров'я. Враховуючи цей факт, варто відмітити зв'язок між занятістю та здоров'ям людини, що надалі посприяв становленню заняттєвої терапії як здоров'єзбережувальної технології.

У період Середньовіччя праця розглядалася людьми як спосіб вижити, уникнути відчаю та спокутувати гріхи. За часів Промислової революції люди зрозуміли, що варто гармонійно організовувати свою працю у такий спосіб, щоб не наражатись на бідність, отже, продуктивна праця сприймалася як обов'язок кожного. Вже у 1915 році психіатр Вільям Руш видав першу кригу «Заняттєва терапія: керівництво для медсестер», а в 1917 році у Кліфтоні обговорювалося питання створення першої Американської асоціації заняттєвої терапії [11]. Заняттєва терапія використовувалася, в основному, для відволікання / захисту пацієнтів від захворювань.

У 1948 році Організація Об'єднаних Націй прийняла «Універсальну декларацію прав людини», в якій було зазначено, що кожна людина має право на відпочинок, право на працю, на вільний вибір робочого місця та гідну заробітну плату. Враховуючи цей факт, у 1952 році була створена

Всесвітня федерація заняттєвої терапії, яка об'єднувала десять країн (США, Сполучене Королівство (Англія і Шотландія), Канада, Південна Африка, Швеція, Нова Зеландія, Австралія, Ізраїль, Індія та Данія) і ставила собі за мету сприяти міжнародному співробітництву між асоціаціями заняттєвої терапії, просуванню реалізації практики заняттєвої терапії та обміну фаховою інформацією, а також проводити міжнародні конгреси [8, с. 4].

Заняттєва терапія виникла на основі професійного інтересу до здатності людини бути залученою до повсякденних справ. Занятість – це «справи або діяльність у повсякденному житті, визначені, організовані та оцінені людиною та культурою; це все те, що виконують люди, щоб зайняти себе, включаючи догляд за собою, насолоду від життя, внесок у соціальну сферу їхньої громади» [6, с. 15]. Для заняттєвої терапії характерним є використання клієнт-орієнтованого підходу у професійній діяльності. Це забезпечує внутрішньо-мотивовану та індивідуально-визначену активність зі сторони клієнта, що підвищує його інтерес до занятості. Клієнтами заняттєвої терапії можуть бути як окремі особи, члени сім'ї, так і особи в рамках спільноти, тобто всі люди, які можуть долучатися або сприяти залученню інших до бажаної занятості [7, с. 134].

Галузь заняттєвої терапії сформувала особливий, притаманний для неї профіль, до якого належать: сфери занятості, фактори клієнта, навички виконання, моделі виконання, контекст і середовище, вимоги до професійної діяльності [9, с. 642]. Наповнена окремими компонентами кожна із цих складових активно співпрацює з іншою протягом усього процесу професійного втручання. Всі ці складові повністю зорієнтовані на клієнта та його потреби, враховуючи цінності, вірування, духовність, освіту, роботу, соціальну участь, звички, функції організму тощо. Це дає можливість охопити особливості клієнта повною мірою та досконало розробити та реалізувати план професійного втручання.

Організація процесу заняттєвої терапії включає шість етапів, а саме: визначення профілю занятості клієнта, аналіз заняттєвого виконання, розроблення плану професійного втручання, реалізацію плану професійного втручання, оцінювання професійного втручання та підтримання здоров'я у процесі залучення клієнта до занятості [9, с. 661]. Всі ці етапи поступово переходять один в одного та мають циклічний характер, що сприяє досягненню поставлених цілей. Кожен із цих етапів має свою специфіку, є обов'язковим та забезпечує основу для реалізації наступного. Виконання цих етапів передбачає: проведення бесіди із клієнтом та членами його сім'ї, визначення цілей та пріоритетів клієнта, вивчення історії занятості клієнта; розроблення плану професійного втручання на основі зібраних емпіричних даних. До результатів професійного втручання заняттєвої терапії відносять: *здоров'я, залучення до занятості та участь у життєвих ситуаціях* [10, с. 336]. Беручи до уваги ці результати, на які орієнтується весь процес заняттєвої терапії і які є її цілями, варто відмітити зв'язок між заняттєвою терапією та

здоров'ям. Водночас, цілком очевидним постає зв'язок між заняттєвою терапією та соціальною роботою. Враховуючи зазначене, вважаємо за доцільне вивчення вимог до освітньо-професійних програм у галузі заняттєвої терапії, що можна розглядати як ресурс для удосконалення професійної підготовки соціальних працівників в Україні.

Вимоги до освітньо-професійних програм у галузі заняттєвої терапії формує та контролює їх дотримання Всесвітня федерація заняттєвих терапевтів, яка водночас і затверджує всі освітньо-професійні програми із заняттєвої терапії. Освітній процес у сфері заняттєвої терапії характеризують два компоненти – міжнародний та локальний. Застосування заняттєвості як засобу адаптації до повноцінної життєдіяльності є головною складовою освітнього процесу. Відповідно створено спеціальні освітньо-професійні програми для заняттєвих терапевтів спрямовані на підготовку фахівців, які були б компетентними у задоволенні основних потреб локального характеру у сфері охорони здоров'я. Всі освітньо-професійні програми характеризують п'ять компонентів: зміст освітньо-професійної програми, послідовність викладу змісту; форми, методи і засоби навчальної діяльності; практика; викладацький склад [8, с. 11].

Навчальний процес заняттєвої терапії базується на п'яти основних аспектах:

- взаємозв'язок «людина-заняттєвість-навколишнє середовище», а також взаємозв'язок між заняттєвістю та сферою охорони здоров'я;
- терапевтичні та професійні зв'язки;
- процес здійснення заняттєвої терапії;
- професійна мотивація та поведінка;
- професійна практика [8, с. 19].

Важливе значення в освітньо-професійних програмах із заняттєвої терапії має наголос на врахуванні локальних особливостей, оскільки заняттєві терапевти у процесі своєї практичної діяльності роблять значний внесок у суспільне життя, з урахуванням актуальних потреб сфери охорони здоров'я та особливостей галузі, у якій їм доводиться працювати. Заняттєва терапія ініціює півні соціальні зміни, що стає підставою для поступового оновлення навчального плану. Обов'язковим є моніторинг освітньо-професійних програм із заняттєвої терапії: 3-річна освітньо-професійна програма повинна переглядатися кожні 5 років; 4-річна освітньо-професійна програма вимагає перегляду кожні 7 років [10, с. 381].

Отже, заняттєва терапія як сфера професійної діяльності в наші дні переживає період відродження. Прагнучи вижити та зберегти себе, людина завжди залишалася вірною своїй природі та відповідно долучалася до різних видів заняттєвості. Сьогодні існує безліч різновидів заняттєвості, які становлять індивідуальну цінність для кожного із нас. Як результат, у світовому досвіді сформувалася нова сфера професійної діяльності – заняттєва терапія; створена Всесвітня федерація заняттєвих терапевтів, яка розробляє освітні стандарти для підготовки фахівців із

заняттєвої терапії. Освітньо-професійні програми із заняттєвої терапії характеризують певні компоненти та відповідні принципи, що посприяло визначенню заняттєвої терапії як окремої сфери професійної діяльності. Вивчення особливостей заняттєвої терапії дозволило виявити багато спільного між цією сферою професійної діяльності та соціальною роботою. Це, своєю чергою, дозволяє розглядати компетентності заняттєвих терапевтів як такі, що мають важливе значення для розвитку соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників в Україні. Отже, подальші дослідження варто спрямувати на детальне вивчення теорії і практики заняттєвої терапії, визначення сфер її здійснення в Україні та особливостей професійної підготовки заняттєвих терапевтів за кордоном.

Список використаної літератури

- 1. Басюк Т. П.** Напрямки та зміст проектної діяльності українських громадських організацій, які працюють в інтересах дітей / Т. П. Басюк // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. пр. – Вип. 12, кн. 2. – К., 2008. – С. 95 – 102. **2. Дідик Н. М.** Соціально-психологічна реабілітація дітей з порушеннями психофізичного розвитку / Н. М. Дідик // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. ІХХ. В двох частинах, Ч. 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори. – 2006. – 2012. – С. 87 – 96. **3. Завгородня Г. М.** Ерготерапія як розділ професійної підготовки лікарів лікувальної фізкультури / Г. М. Завгородня // Проблеми безперервної медичної освіти та науки. – 2013. – №4. – С. 50 – 52. **4. Особливості** підготовки фахівців здоров'я людини та європейська система освіти [Електронний ресурс] / Л. Завацька, І. Григус, І. Петрук // Збірник наукових праць Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи. – 2008. – №8. – С. 70 – 77. **5. Чернишенко О. І.** Соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / О. І. Чернишенко. – Режим доступу: 25.01.2016: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/nvkogpth_2013_1_33.pdf **6. Christiansen C. H.** & Townsend E. A. Introduction to occupation: The art and science of living, 2nd ed. United States of America, 2010. – 434 p. **7. Kilhofner G.** Model of Human Occupation: Theory and Application. United State of America, 2008. – 565p. **8. Revised** Minimum Standards for the Education of Occupational Therapists / World Federation of Occupational Therapists, 2002. – 39 p. **9. Roley S. S.** et al. Occupational therapy practice framework: domain & practice. The American journal of occupational therapy: official publication of the American Occupational Therapy Association, 2007. – № 62(6). – pp. 625 – 683. **10. Townsend E., & Polatajko H.** Enabling occupation II: Advancing an occupational therapy

vision for health, well-being, & justice through occupation. Canadian Association of Occupational Therapists, 2013. – 428p. **11. Wright R.** Occupational therapy and life course development: a work book for professional practice / Ruth Wright and Léonie Sugarman. Hong Kong, 2008. – 217 p.

Архипова С. П. Заняттєва терапія як ресурс для соціальної роботи та професійної підготовки соціальних працівників

У статті представлено становлення заняттєвої терапії у світовому досвіді та висвітлено особливості заняттєвої терапії як сфери професійної діяльності. Автором описано профіль заняттєвої терапії. Проаналізовано процес здійснення професійного втручання у заняттєвій терапії. Обґрунтовано орієнтацію заняттєвої терапії на здоров'я та наголошено на зв'язку між заняттєвою терапією та соціальною роботою.

Автором висвітлено міжнародні вимоги, які висуває Всесвітня федерація заняттєвих терапевтів до освітньо-професійних програм у галузі заняттєвої терапії та представлено принципи, на яких базується навчальний процес.

Ключові слова: заняттєва терапія, соціальна робота, освітньо-професійні програми.

Архипова С. П. Эрготерапия как ресурс для социальной работы и профессиональной подготовки социальных работников

В статье представлено становление эрготерапии в мировом опыте и освещено особенности эрготерапии как сферы профессиональной деятельности. Автором описано профиль эрготерапии. Проанализирован процесс осуществления профессионального вмешательства эрготерапевтом. Обосновано ориентацию эрготерапии на здоровье и представлено связь между эрготерапией и социальной работой.

Автором рассмотрены международные требования, которые выдвигает Всемирная федерация оккупациональных терапевтов к образовательно-профессиональным программам в области эрготерапии и представлены принципы, на которых базируется учебный процесс.

Ключевые слова: эрготерапия, социальная работа, образовательно-профессиональные программы.

Arkhypova S. P. Occupational therapy as a resource for social work and social work education

In the article, the features of occupational therapy as a sphere of professional activities and professional education are defined. It is indicated that occupational therapy and social work share common values and principles according to which every individual in society has an integral value and dignity. These two areas of professional activities are of eclectic and interdisciplinary nature. There is an increasing need to identify the features of occupational therapy as a resource for the social work profession and social

work education. The process of the development of occupational therapy as a profession worldwide is reviewed. The peculiarities of occupational therapy as those directly related to social work and social work education are revealed. The occupational therapy profile is provided. The process of occupational therapy intervention is analyzed. The occupational therapy health orientation resulted in defining occupational therapy as an area of health promotion is justified. The common features of social work and occupational therapy are emphasized. The international requirements to the educational programs in occupational therapy as produced by the World Federation of Occupational Therapists are highlighted. Accordingly, the major principles of teaching occupational therapy to be applied in social work education are outlined.

Key words: occupational therapy, social work, common features, educational programs.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378.22.013.42:316.42:[004]

В. І. Березан

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У сучасному інформаційному суспільстві суттєвий вплив на формування у майбутніх фахівців, зокрема соціальних педагогів і працівників, духовних цінностей та ідеалів, індивідуального й суспільного світогляду, поведінкових стереотипів і конкретних вчинків здійснюють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). ІКТ приходять на зміну сім'ї та іншим соціальним інститутам та інституціям, які є носіями соціальності. Інтернет стає не тільки інструментом пошуку й отримання необхідної інформації, а й середовищем віртуальної взаємодії, комунікації, відбувається розширення соціальності інформаційного простору, що веде до розширення поняття соціалізації, включаючи соціалізацію у віртуальному просторі. Людина «стає на шлях кіберсоціалізації» [8]. У зв'язку з цим актуалізується потреба в управлінні інформаційною складовою соціалізації, організації роботи з інформацією з метою соціального розвитку майбутніх соціальних педагогів, що складає важливу частину соціального виховання та їхньої професійної підготовки.

Актуальність піднятих проблем підтверджуються рядом документів: Укази Президента України «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» (2005), «Про

невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр.» (2007), Державна цільова науково-технічна та соціальна програма «Наука в університетах на 2008–2017 рр.» (2007) та ін.

Сьогодні традиційно більшість авторів піднімають проблеми використання ІКТ у підготовці вчителів-предметників. Але й фахівці соціальної сфери не залишилися поза увагою. У працях А. Арнольдова, Г. Вороніна, Є. Достовалої, К. Коліна, І. Клемантович, В. Самохвалової, Т. Пушкарьової, П. Шептенко та ін. досліджуються проблеми формування змісту підготовки соціального педагога, його готовності до застосування ІКТ у професійній діяльності, оновленню методики навчання інформатики. Вітчизняні і зарубіжні дослідження з формування інформаційної культури соціального педагога (В. Самохвалова), його інформаційно-комунікаційної компетентності (О. Достовалова) і компетенцій (Є. Абрамов), методики підготовки соціального педагога в галузі ІКТ (А. Безвесільна), його професійної підготовки із застосуванням електронних засобів навчання (Л. Боднар), використання ІКТ у роботі соціального педагога (Н. Зініна), проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності соціального працівника (О. Софінська), використання ІКТ у професійній підготовці соціального працівника (І. Артеменко), місце ІКТ у професійній діяльності соціального працівника (Л. Дітковська) переконливо доводять можливість і доцільність використання ІКТ у навчанні й професійній діяльності працівників соціальної сфери.

Тому мета нашої роботи – проаналізувати досвід використання ІКТ у підготовці майбутніх соціальних педагогів на кафедрі соціальної і колекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Короленка та визначити, у чому полягає соціально-виховний потенціал ІКТ.

Визнаючи на всіх рівнях, що ми живемо в епоху інформаційного суспільства, ми говоримо про те, що реальність феномена «віртуальної реальності», який існує паралельно з класичною соціальною реальністю, у наші дні не вимагає спеціальних доказів. Разом з тим трактується статус цього феномену не однозначно. Віртуальність розуміється як ігрова, умовна реальність, як інформаційна модель реальності, як симуляція реальності. Однак сучасна практика дає підстави вважати, що віртуальність є не тільки проекцією соціокультурного розмаїття, але й новим діяльнісним середовищем – кіберпростором для реалізації всіх видів і способів людської активності, «життєдіяльності». Так, у кіберпростір найбільш адекватно транслюються такі види класичної людської діяльності, які за своєю природою є або повністю, або значною мірою інформаційними. Саме до таких видів діяльності відносяться освіта й виховання.

Вивчення наукових праць В. Бикова, Н. Дементієвської,

М. Жалдака, Г. Лаврентьєвої, Н. Лавриченко, І. Малицької, Н. Морзе, М. Смульсон, Є. Полат, М. Бухаркіної, М. Моїсєєвої, А. Петрова, А. Пилипчука, Н. Тверезовської та ін. дає змогу визначити сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології», та потенційні можливості їх використання у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

На думку цих вчених, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (від англ. Information and Communication Technologies (ICT)) – це сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації в інтересах її користувачів [5].

Зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології» сучасними вченими також визначається як:

- сукупність нових інформаційних технологій (методів та технічних засобів), що дозволяють знаходити, збирати, обробляти, створювати, передавати та подавати інформацію, керувати і користуватися нею та сприяти різним формам комунікації;
- сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, зберігання, опрацювання, передавання та подання інформації, яка розширює знання людей і розвиває їхні можливості щодо керування технічними і соціальними проблемами;
- цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування;
- комплекс навчальних і навчально-методичних матеріалів, технічних та інструментальних засобів обчислювальної техніки навчального призначення, а також методи й організаційні форми навчання;
- комп'ютерні технології, які базуються на використанні певної формалізованої моделі змісту, що представлена педагогічними програмними засобами, записаними в пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційних мереж [5].

За своєю сутністю ІКТ – це поєднання інформаційних технологій з комунікаційними для вирішення різноманітних завдань сучасного освітнього інформаційного суспільства. Отже, поняття «інформаційно-комунікаційні технології», крім зазначеного вище, інтегрує семантику терміну «комунікація» і передбачає процес спілкування, обміну думками, знаннями, почуттями, моделями поведінки, а також спільну діяльність учасників комунікації, у ході якої виробляється спільний погляд на речі, події та навколишнє середовище.

З огляду на це, інформаційно-комунікаційні технології, крім інформаційних процесів, програмно-технічних засобів та інструментарію, поєднують в собі три основні (базові) функції соціальної комунікації:

- інформаційну (передача інформації про предмети, їх

властивості, явища, дії та процеси);

- експресивну (визначає здатність соціальної комунікації передавати оціночну інформацію про предмети або явища);

- прагматичну (соціальна комунікація є засобом, який спонукає людину до певної дії та вчинку) [10].

Узагальнюючи різні підходи до трактування поняття «ІКТ», у сучасних наукових дослідженнях виокремлюються три основних види інформаційно-комунікаційних технологій:

- комп'ютерні, або інформаційні, технології, засновані на роботі з текстовими та графічними редакторами (редагування тексту, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація тощо), електронними таблицями та базами даних. Фактично вони є основою, першою сходинкою для використання мультимедійних та телекомунікаційних технологій;

- мультимедійні технології (або технології мультимедіа) – це поєднання спеціальних апаратних засобів і програмного забезпечення, що дозволяє на якісно новому рівні сприймати, переробляти і надавати різноманітну інформацію: текстову, графічну, звукову, анімаційну, телевізійну тощо [12];

- телекомунікаційні технології (або мережні чи Інтернет-технології) – це технології передачі й одержання інформації за допомогою локальних (Інтранет) та глобальних (Інтернет) комп'ютерних мереж [4; 7].

Саме за допомогою ІКТ педагогічні технології роботи з можливостями глобальної мережі Інтернет та мобільного зв'язку, в цілому, конкретних інтернет-ресурсів, додатків і соціальних сервісів, зокрема, використовуються в різних галузях науки. Практичне використання можливостей кіберсоціалізації і технологій кіберпедагогіки отримують широке розповсюдження в сучасній українській і зарубіжній освіті.

Словосполучення «соціально-виховний потенціал» доволі часто використовується у науковій літературі. Однак різні автори застосовуючи цей термін, вкладають у нього різний зміст. У той же час ряд авторів пропонують поняття близькі за змістом до соціально-виховного потенціалу – «соціально-педагогічний потенціал», «психолого-педагогічний потенціал», «виховний потенціал». А деякі, використовуючи поняття «соціально-виховний потенціал», зовсім не розкривають його зміст. У такому випадку соціально-виховний потенціал розуміється дослідниками, по-перше, як щось само собою зрозуміле, по-друге, зовсім неоднозначно. Такі роботи роблять свій внесок у розробку проблеми соціально-виховного потенціалу, але стосуються окремих її аспектів, проблема в цілому не ставиться. Автори, говорячи про потенціал, мають на увазі свій предмет дослідження, тобто відбувається втрата поняття «соціально-виховний потенціал» і зводиться до педагогічних здібностей, спрямованості, суб'єктності тощо.

Щоб зрозуміти сутність поняття розглянемо його складові.

В етимологічному значенні термін «потенціал» походить від латинського «*potentia*» і в перекладі означає міць, силу, можливість. У

зв'язку з цим він трактується по-різному. У різноманітних словниках та енциклопедіях поняття «потенціал» розглядається як «міць, сила»; «джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення будь-якого завдання, досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави у певній галузі»; «навички, знання або здібності окремих людей, організацій по відношенню до виконання певних ролей або виготовлення конкретної продукції»; «дещо, що може проявитися чи стати реальним»; «фізичне поняття, що характеризує величину потенційної енергії у певній точці простору, а також як сукупність засобів, умов, необхідних для ведення, підтримки чи збереження чого-небудь» та ін. [2; 3; 13].

Російський науковець Е. Реанович підкреслює, що у науковій літературі достатньо часто обговорюється питання про співвіднесення понять «потенціал», «ресурси», «резерви» та «можливості» [9]. Підкреслюючи, що категорії «ресурси», «резерви» та «можливості» характеризують окремі прояви потенціалу в цілому і відображають його «з різних боків», Е. Реанович виділяє декілька рівнів прояву потенціалу:

- потенціал визначає минуле з точки зору відображення сукупності властивостей, накопичених людиною і таких, що обумовлюють її здібність до якої-небудь діяльності (потенціал приймає значення «ресурс»);
- потенціал відображає теперішнє з точки зору практичного застосування і використання людиною набутих здібностей (потенціал набуває значення «резерв»);
- потенціал орієнтований на розвиток (майбутнє) (потенціал має значення «можливості») [9].

Таким чином, широке трактування поняття «потенціал» обумовлює можливість розглядати його як засоби, здібності, запаси, джерела, ресурси, які можуть бути дієвими і використані для вирішення будь-якого завдання. При цьому необхідно враховувати минулий, теперішній і майбутній потенціал [9].

Проблема розкриття сутності, змісту, рівнів, а також самого поняття «соціальний потенціал» у науці теж має давні традиції. Ця проблема спочатку була піднята у рамках економічних досліджень у руслі вивчення соціально-економічного потенціалу. «Соціальний потенціал можна розглядати як систему елементів, що безпосередньо детермінують соціальну активність особистості і можливості отримання нею соціально значущих результатів у різних сферах суспільного існування – трудовій, інтелектуальній, суспільно-політичній, культурній, духовній тощо» [1, с. 88].

Аналізуючи поняття «виховний потенціал», дослідники в основному пов'язують це поняття з сім'єю, громадським рухом, дозвіллевою діяльністю, освітнім процесом, позашкільними установами. У загальному вигляді він представлений як виховні, педагогічні можливості якихось елементів чи системи у будь-якій діяльності.

Тому соціально-виховний потенціал можемо охарактеризувати як

сукупність соціальних, психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних факторів виховання, позитивної соціалізації і стимулювання саморозвитку особистості студента в їх взаємозв'язку, які забезпечують у його життєдіяльності реалізацію соціальних потреб, його позиції як суб'єкта пізнання, практичної діяльності, спілкування, права, творчості, саморозвитку.

Педагогічні аспекти можливостей ІКТ полягають у тому, що: а) ІКТ виступає як важливий фактор соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві (М. Воропаєв, А. Мудрик, В. Плешаков); б) ІКТ застосовують у педагогічному (навчальному) процесі (Л. Кругликова, Г. Селевко, А. Федоров); в) ІКТ мають певний соціально-виховний потенціал (М. Воропаєв, А. Мудрик, Т. Ромм) [11].

Українська вища школа активно просувається у цифрову еру, розробляються різноманітні послуги на основі ІКТ у сфері освіти. Сьогодні у кожному вищому закладі (зокрема, і в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка) створене віртуальне інформаційне середовище, яке представлено сайтами університету (зовнішнім і внутрішнім), факультетів, окремих викладачів. Майбутні соціальні педагоги можуть отримати будь-яку необхідну інформацію, консультацію онлайн та офлайн. Ця інформація може бути доступною як у будь-який час, так і в обмеженому часовому відрізку. Певні обмеження формують у студентів дисциплінованість, організованість та уміння планувати свої дії.

Крім цього, згідно з результатами опитування, проведеного серед студентів I–V курсів, кожна академгрупа має свою сторінку (групу) у соцмережах (найпопулярнішою є соціальна мережа «ВКонтакте»), на яку можна зайти в будь-яку хвилину, використовуючи різні ІКТ (мобільний телефон, комп'ютер, планшет). Там зазвичай вивішується вся необхідна інформація для студента: розпис занять, інструктивно-методичні матеріали до практичних занять, виконання самостійної та індивідуальної роботи, питання до підсумкового контролю, робочі організаційні питання групи тощо.

Таке інформаційне віртуальне середовище створює умови для формування електронного портфоліо спочатку групи на I курсі, а пізніше і кожного студента окремо. Це дозволяє прослідкувати зміни, які відбулися у групі, краще пізнавати себе, розвивати навички самооцінки, відслідковувати рівень сформованості різних компетенцій та аналізувати свій розвиток.

Зі студентами, які мають фізичні обмеження, тимчасово хворіють, вагітними студентками та молодими матерями, тобто з тими студентами, які не можуть кожного дня відвідувати заняття, викладачі кафедри соціальної і корекційної педагогіки ПНПУ навчання здійснюють за допомогою різноманітних інтернет-ресурсів дистанційно (електронна пошта, діалоги у соціальних мережах, віртуальне навчальне середовище Moodle, технології Web 2.0 тощо).

Таким чином, аналіз впровадження ІКТ у професійній підготовці

майбутнього соціального педагога у поєднанні з концепцією соціального виховання А. Мудрика, в якій соціальне виховання постає у єдності сфер освоєння соціального досвіду, соціальної освіти та індивідуальної допомоги, дозволяє зробити висновок, що у сфері соціального досвіду ІКТ сприяють: вирівнюванню шансів успішної адаптації студентів першого курсу у виші; розвитку комунікативної компетентності та полегшення спілкування між студентами; формування умінь приймати оптимальні рішення; вироблення навичок співробітництва.

У вирішенні завдань соціальної освіти за допомогою ІКТ більш ефективно здійснюється: індивідуалізація навчання; розвиток навичок самостійної роботи і самоосвіти; повноцінне включення студента з обмеженими можливостями (інваліди, студенти, які захворіли тимчасово, вагітні студентки, молоді мами, під час вигодовування дитини тощо) до освітнього процесу; розвиток самооцінки та оцінки компетенцій за допомогою електронного портфоліо (власного та академгрупи).

У вирішенні завдань індивідуальної допомоги ІКТ сприяють: розвитку процесів самоствердження, самовизначення, самореалізації підвищення впевненості в собі; розвитку критичного ставлення до інформації; розвитку креативності; посилення мотивації; за допомогою поглиблених знань вирішувати комплексні проблеми реального життя.

ІКТ, будучи засобами технічного характеру, сприяють появі у сучасного студента нових якостей, що забезпечують формування автономії, що включає в себе вміння самостійно аналізувати й оцінювати інформацію, проявляти ініціативу, визначати потреби і стратегію свого навчання, виробляти рефлексію та оцінку отриманих знань за самостійно сформованими критеріями. Завдяки цьому їх застосування в освіті має певний соціально-виховний ефект на студентів, що необхідно сучасній вищій школі, оскільки сприяє соціалізації майбутнього соціального педагога як успішного громадянина сучасного інформаційного суспільства.

Поставлена проблема вимагає подальших досліджень теоретичних і практичних аспектів щодо вивчення способів використання ІКТ у професійній підготовці майбутнього соціального педагога за допомогою різних типів взаємодії в електронному середовищі, розробки методичної системи формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього соціального педагога тощо.

Список використаної літератури

1. Божинская Т. Л. Педагогический потенциал российской региональной культуры в контексте социально-философских исследований / Божинская Татьяна Леонидовна // Теория и практика общественного развития. – 2010. – № 2. – С. 87 – 94. **2. Большая советская энциклопедия (БСЭ)** [Электронный ресурс]: 30 т. на трех CD. – М.: Бол. Рос. энцикл., 2003. – 3 Электрон. опт. диск (CD). **3. Васюкова И. А.** Словарь иностранных слов: около 5000 слов / И. А. Васюкова. – М.: АСТ, 2005. – 990 с. **4. Дичківська І. М.**

Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська І. М. — К. : Академвидав, 2004. — 352 с. **5. Інформаційні технології** [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> **6. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику. — Изд. 2-е, перераб. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2009. — 568 с. **7. Освітні технології** : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2001. — 256 с. **8. Плешаков В. А.** Интернет как фактор киберсоциализации молодежи / Плешаков Владимир Андреевич, Угольников Николай Владимирович // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2013. — Т. 19. — № 3. — С. 117–120. **9. Реанович Е. А.** Смысловые значения понятия «потенциал» / Е. А. Реанович [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. Экономические науки. — 2012. — Вып. Декабрь. — Режим доступа: <http://research-journal.org/economical/smyslovye-znachenie-ponyatiya-potencial/> **10. Соціальна комунікація** [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/> **11. Теркулова И. Н.** Проблематика ИКТ в современном социальном воспитании // Вопросы воспитания. — 2013. — № 1(14). — С. 48–52. **12. Тихонова Т. В.** Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога: генезис змісту поняття / Т. В. Тихонова // Формування та розвиток професійної компетентності сучасного педагога в системі неперервної освіти : тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Миколаїв, 12–14 травня 2011 р.). — Миколаїв : ОППО, 2011. — С. 162–164. **13. Толковый словарь русского языка**: около 30 000 слов / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : АСТ, 2008. — 1054 с.

Березан В. І. Соціально-виховний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів

У статті розглядаються інформаційно-комунікаційні новації у підготовці майбутніх соціальних педагогів створення інформаційного суспільства та ІКТ, що динамічно розвиваються, (віртуальне інформаційне середовище, сторінка у соціальних мережах, електронне портфоліо, дистанційні форми навчання на базі веб-додатку Moodle, технологій Web 2.0 в освітніх цілях), за умови адекватного використання яких можливо позитивно впливати на соціальне виховання у процесі соціалізації, соціального досвіду, соціальної освіти, індивідуальної допомоги.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, соціально-виховний потенціал, підготовка соціальних педагогів, соціальне виховання.

Березан В. И. Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий в подготовке будущих социальных педагогов

В статье рассматриваются информационно-коммуникационные новации в подготовке будущих социальных педагогов в условиях

создания информационного общества и динамично развивающихся ИКТ (виртуальное информационное пространство, страница в социальных сетях, электронное портфолио, дистанционные формы обучения на базе веб-приложения Moodle, технологии Web 2.0 в образовательных целях), при условии адекватного использования которых можно положительно влиять на социальное воспитание в процессе социализации, социального опыта, социального образования, индивидуальной помощи.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, социально-воспитательный потенциал, подготовка социальных педагогов, социальное воспитание.

Berezan V. I. Socio-educational Potential of Information and Communication Technologies in Training of Future Social Pedagogues

The article considers information and communication innovations in the training of future social pedagogues for the development of the information society and ICT are rapidly developing (virtual information environment, social networks, e-portfolio, distance learning based on the web application Moodle, Web 2.0 technologies for educational purposes). Presents various approaches to the interpretation of the concept "information and communication technology", identified three main types: computer technology, multimedia technology and telecommunication technology. Considered the essence of the concept "social and educational potential" on the basis of its constituent parts. The proposed terms of adequate ICT use in the preparation of the future social pedagogues that positively affect social education in the process of socialization, social experience, social education, individual assistance.

Key words: information and communication technologies, social and educational potential, training of social pedagogues, social education.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378:37.013

Л. Л. Бутенко

**ТЕХНОЛОГІЇ ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЇ
В НАВЧАЛЬНІЙ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ**

Майбутнє нашої країни вимагає формування людини креативного типу, яка орієнтована не стільки на організацію та переробку знання, скільки на їх продукування, синтез. Ситуації невизначеності, мінливості, когнітивної складності вимагають від системи професійної освіти орієнтації

на новітні способи організації освітнього простору, що спрямовані на формування системного-креативного мислення, вмінь та навичок проблемного бачення, командної взаємодії в умовах неповної інформації тощо. Ефективність фахівця визначається не обсягом отриманих знань та навичок, а вміннями постійно поповнювати та добудовувати свою особистісну систему знань, генерувати нове особистісне знання (М. Полані), яке створить фундамент для успішної професійної діяльності.

Освіта є, по суті, вторинним сегментом культури, який традиційно транслює те, що було десь кимсь вже створено. Саме у цьому полягає її достатньо консервативний характер. Позбавлення такої вторинності можливо лише за умови творення/створення суб'єктом освіти нового знання як результату навчальної та навчально-дослідницької діяльності. Підготовка до майбутньої професійної діяльності виключно на основі вивчення та засвоєння взірців минулого – це шлях в освітню та професійну безодню. Особливої актуальності набувають слова Махатми Ганді «Ми самі маємо стати тими змінами, які ми прагнемо побачити».

Для підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, змістовного та технологічного забезпечення в освітньому просторі університету форм та методів роботи із майбутнім, роботи із невідомим у ситуаціях потенційної складності, мінливості та невизначеності особливого значення набувають технології проблематизації, які сприяють формуванню в студентів умінь та навичок сприймати, оцінювати та розуміти навколишню дійсність, не втрачаючи при цьому незалежність своїх думок, розвитку проблемного бачення як важливої характеристики сучасного фахівця.

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми як феномену пізнання представлено у працях таких філософів, як І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас, Г. Щедровицький, Т. Якубовська та ін. Проблематизація як елемент культури мислення, методологічного мислення розглядалася В. Юловим. Технології проблематизації в контексті вирішення завдань метаосвіти, метакогнітивного підходу до навчання репрезентовано у дослідженнях Н. Громика, Ю. Громика. Однак, спеціальних досліджень щодо розробки та упровадження технологій проблематизації у процес професійної підготовки майбутніх фахівців не проводилося.

Мета статті – визначити сутність та особливості технологій проблематизації в контексті реалізації завдань навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів університету.

Проблема (від грец. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) – питання, що об'єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс питань, вирішення яких представляє істотний практичний або теоретичний інтерес. Етимологію терміну «проблема» прийнято вести від грецького дієслова *πρόβλημα* («баллейн») – кидати, тобто проблема – це «об'єкт, що кинутий уперед». У повсякденному мовленні поширено кліше «немає проблем», «без проблем», «це не моя проблема», «це твої проблеми» і

т.п. За такими варіантами слово проблема стає синонімом перешкод та утруднень у житті. У науковому дискурсі поняття «проблема» набуває спеціального смислу. Наукова проблема – це одна з форм представлення наукового знання. Крім того, питання, що утворює наукову проблему, є таким, для вирішення якого не існує розробленого алгоритму. Якщо ж подібний алгоритм існує і залишається тільки правильно застосувати його, то зазвичай говорять не про проблему, а про завдання. Ще одна необхідна ознака проблеми полягає в тому, що вирішення проблеми, на відміну від вирішення задачі, дає істотну новизну, тобто значний приріст наукового знання.

Сутнісні ознаки проблеми завжди пов'язані із наявністю інформації, даних. Так, Х. Ортега-и-Гассет оригінальним чином представив зв'язок даних із проблемою: даних немає – проблема неможлива; дані висвітлюють усе – проблеми немає; дані неповні – проблема! [6]. Таким чином, проблема є відкритою і незавершеною структурою, яка відхиляється від норм повноти і зв'язності (часткова невпорядкованість, відсутність належних зв'язків і т.п.).

Особливе місце в континуумі питань, пов'язаних із концептом «проблема», посідає наукова проблема, процес її пошуку, формулювання та вирішення. Надзвичайно показовими є слова Ф. Ніцше: «Велика проблема подібна дорогоцінному каменю: тисячі проходять повз, поки, нарешті, один не підніме його». Складний шлях наукового пізнання і починається з того, що має бути виокремлено проблему дослідження.

Науковою проблемою традиційно вважається зіткнення знання і незнання. Якщо йдеться про зіткнення особистого знання і незнання – це *навчальна проблема*, тобто проблема для окремої людини або групи людей, але не для людства в цілому. А якщо загальне знання стикається із загальним незнанням, то можна говорити про *наукову проблему*. Якщо авторові вдається показати, де проходить межа між знанням і незнанням про предмет дослідження, то йому буває неважко чітко і однозначно визначити наукову проблему, а отже, і сформулювати її суть. Відповідно, актуальними залишаються слова С. Рубінштейна: «Кожна людина бачить тим більше невирішених проблем, чим більше коло її знань».

Існують різні підходи до класифікації наукових проблем. Виокремлюють проблеми: емпіричні (ситуативно-практичні) і концептуальні; проблеми опису, пояснення, передбачення і праксеологічні проблеми («Як це зробити?»). За *об'єктом* проблеми розрізняються на предметні (об'єктом є знання про об'єкти), емпіричні (пошук даних на основі експерименту, виміру, спостереження), концептуальні (організація та інтерпретація наявних даних), процедурні (об'єктом є спосіб отримання або оцінки знання про об'єкти), методологічні (планування наукового дослідження), оцінні (оцінка дослідних даних і теорій). За *коректністю і вирішуваністю* розрізняють такі проблеми: вирішувані (істинні, приблизно істинні, помилкові), нерозв'язні (завдання, пов'язані з реконструкцією деяких ситуацій або

об'єктів: об'єкт зник або знаходиться у далекому минулому), некоректні (уявні: відрізняють від нерозв'язних передумовою – в уявних проблем передумова помилкова, а у нерозв'язних – істинна).

Поняття «проблематизація» отримало поширення у науковому обігу завдяки М. Фуко, який вважав, що проблематизація – це не репрезентація деякого наперед існуючого об'єкту або створення за допомогою дискурсу неіснуючого об'єкту, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи іншу річ у гру істинного і неістинного та конститує її як об'єкт для думки. Для сучасного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дуже важливою постає ідея М. Фуко про те, що справжній фахівець має за допомогою аналізу, котрий він проводить у своїх галузях, заново запитувати очевидності і постулати, стрясати звички і способи дії та думки, розсіювати те, що прийняте як відоме, заново переоцінювати правила і встановлення [7, с. 312]. Таким чином, актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає у можливості переосмислення та переоцінки явищ та процесів дійсності.

Поняття «проблематизація» по різному представлено в науковій літературі. Для О. Зінченка проблематизація – це «зіткнення людей, думок, позицій, понять, це, за суттю, основний рушій людської активності. Ззовні це зіткнення може виглядати як конкуренція, агон, змагання. Антипод проблематизації – спокій (як атрибут покійного)» [5]. Г. Батіщев розглядає проблематизацію як *снів*-творчість: «Снів-творчість – це і є нескінченна зустріч двох становлень, двох невичерпних у глибину дійсностей: людини і світу ... Безмежна діалектика сповнена протиріч і тим самим – проблем для суб'єкту: вона є світ проблем!» [2, с. 50]. І. Ардашкін у межах сучасної епістемології визначає проблематизацію як «спосіб співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання» [1, с. 149]. Для розуміння співвідношення понять «проблема» та «проблематизація» необхідно відзначити, що проблема пов'язана із подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – із виявленням багатовекторності, неоднозначності у тій чи іншій сфері життєдіяльності.

З урахуванням фундаментальних положень методології проблематизації (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, А. Цофнас, Г. Щедровицький та ін.) визначено, що *підґрунтям процесу проблематизації* є визначення, фіксація базових викликів (перешкод, точок розриву, бар'єрів), подолання яких сприятиме розвиткові особистості та професійної діяльності людини в цілому.

Конструктивістське підґрунтя проблематизації професійної реальності пов'язано з тим, що згідно концептуальних засад конструктивізму наше знання про реальність не є копією цієї реальності, а постає образом, який сконструйовано людиною на основі певних схем та стратегій мислення та пізнання. Відповідно, успішність проблематизації професійної реальності безпосередньо залежить не

тільки від індивідуальних мисленнєвих здібностей студентів, а й від фундаментальності їх професійної підготовки у певній предметній галузі.

Таким чином, проблематизація в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатовимірності професійної реальності; співвіднесення знання та незнання щодо предмету діяльності; збагачення новим смислами власного досвіду функціонування у певній реальності. Наша принципова позиція полягає в тому, що саме проблематизація створює передумови для власне наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації професійної дійсності. Успішна, ефективна професійна діяльність можлива тільки за умови, коли фахівець обирає творчу позицію, не задовольняється репродуктивним рівнем виконання професійних функцій. Необхідність проблемного бачення реальності зумовлена насамперед специфікою сучасної соціальної реальності, для якої характерні складність, динамізм та потенційна мінливість, суперечливість та неоднозначність її пізнання та розуміння.

Будь-яка проблематизація – це створення підґрунтя *для роботи із майбутнім*. Категорії «майбутнє», «форсайт», «тренд», «технології роботи із майбутнім» тільки-но починають включатися у змістовний та операціональний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних ВНЗ.

Проблематизація в контексті реалізації завдань професійної підготовки майбутніх фахівців набуває ефективності за таких умов:

- наявність мотивації та потреби в професійному погляді на певну сферу життєдіяльності суспільства;
- рівень сформованості професійних цінностей майбутнього фахівця, що зумовлюють вектор бачення проблеми, методи та стратегію її дослідження та вирішення;
- урахування особливостей суб'єктивного бачення проблеми, життєвих та професійних очікувань;
- наявність контексту, розуміння сутності контексту;
- персоніфікований характер проблематизації (Г. Щедровицький) як відповідальність за найближче та віддалене майбутнє;
- сформованість у студентів дивергентного мислення, інтуїції як передумови успішної творчої діяльності, своєрідного «смаку випадковості, парадоксальності»;
- володіння прийомами маніпуляції образами та смислами на основі розвиненої уяви, загальної та професійної ерудиції, здатності до аналогії;
- належний рівень мовленнєвої підготовки людини, ступень володіння мовою конкретної предметної галузі, мовою науки;
- усвідомлення студентами специфіки власних пізнавальних та метакогнітивних стратегій;

- сформованість умінь та навичок формулювати питання як спосіб оцінки сутності та особливостей елементів реальності (професійної, особистісно значущої).

Проблематизація як процес вимагає реалізації певних операціональних прийомів, сукупність яких складає сутність технологій проблематизації. З урахуванням методологічних та теоретико-методичних засад дослідження сутності проблематизації можна виокремити технології проблематизації, які доцільно використовувати в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів.

Перехід на рівень буденної мови, перехід в термінологічне поле іншої науки. Наприклад, причини агресивності поведінки людей можна шукати не в психологічних чинниках, а у біогенетичних, і вирішувати проблему методами загальної або молекулярної генетики. Можна поринути в астрологічне знання і спробувати сформулювати проблему в інших термінах – в термінах впливу планет на характер і поведінку людини. Подивитися на ситуацію в контексті іншої науки, наприклад, біоритмології, фізіології, архітектури та ін. Подивитися на ситуацію абсолютно з гумористичної точки зору, навіть у контексті «чорного гумору» (!!!!) Які питання можуть виникнути?

Словникова техніка. Така технологія передбачає роботу із поняттєво-термінологічним апаратом досліджуваної проблеми, питання. Пропонується зафіксувати поняття, що стосуються певної теми, проблемного поля. Прояснити за словником значення цих слів. Скласти по декілька речень із кожним визначенням. Подивитися на ситуацію в контексті визначень понять, що репрезентують це проблемне поле.

Метод емпатії. «Подивіться на світ чужими очима». Одна з найважливіших якостей людини, яка займається проблематизацією, це здатність змінювати точку зору, дивитися на об'єкт дослідження з різних сторін. Подивіться на вашу ситуацію очима: студента, батьків студентів, викладача-початківця, професора, який читає тільки лекції, адміністрації навчального закладу. Які питання можуть виникнути в них? З чим вони згодні, не згодні?

«Метод шести капелюхів Едварда де Боно». Для того, щоб навчитися вирішувати творчі завдання, Е. Де Боно пропонує не намагатися зробити усе відразу, а виконувати розумові дії поетапно. Щоб кожен етап чітко фіксувати у свідомості, автор пропонує подумки (а можна й по-справжньому) знімати й надівати капелюхи різних кольорів, кожен з яких задає певний напрям мисленню. Психологічним підґрунтям цього методу є зміна рольових позицій у процесі вирішення конкретної проблеми. Капелюхи розрізняються за кольором. Кожен колір, як відомо, викликає в свідомості людини певні почуття й асоціації. Білий капелюх – факти, цифри та інформація. Яку інформацію ми маємо в розпорядженні? Яка інформація потрібна? Червоний капелюх – емоції, почуття, інтуїція й передчуття. Що я відчуваю з приводу цієї проблеми? Чорний капелюх – обережність, істина, здоровий глузд і відповідність фактам. Чи спрацює

це? Наскільки це безпечно? Чи можна реалізувати цю ідею? Жовтий капелюх – переваги, вигода. Навіщо це робити? Які будуть результати? Чи варто це робити? Зелений капелюх – дослідження, пропозиції, нові ідеї, можливості альтернативи. Що можна зробити в даному випадку? Чи існують альтернативні ідеї? Синій капелюх – роздуми, рефлексія; підведення підсумків; визначення наступного кроку.

Створення метафоричного образу проблеми. Метафора – це спосіб представлення і повідомлення інформації, в якому певний зміст або смисл репрезентується образами з іншої сфери життя чи знань, що дозволяє виявити в тому чи іншому явищі або процесі інші сторони та зв'язки.

Ресурсний розворот. Погляд на обставини і проблеми з іншої точки зору. Два способи ресурсного розвороту: включити в проблемну ситуацію перешкоди (негативні обставини) за допомогою таких слів і словосполучень, як «тоді як», «всупереч», «незважаючи на», «навіть якщо»; розглядати негативні обставини як ресурси, тобто розглядати питання щодо отримання вигоди від негативних обставин.

Рефреймінг проблем. Переформулювання. «Рефреймінг» – слово, що прийшло до нас з Англії (від англ. *frame* – рамка). Дослівно його можна перевести як «зміна рами у картини» або «зміна картини в тій же рамі». Але це дослівно, а якщо вдуматися, то рефреймінг означає пошук іншого сенсу або тлумачення, здатність побачити явище в іншому світлі. Рефреймінг широко використовується у менеджменті, у практиках НЛП, психологічному консультуванні. Існує два основні види рефреймінгу – рефреймінг контексту («зміна рами у картини») та рефреймінг змісту («зміна картини в тій же рамі»). Наприклад, рефреймінг смислу можна проілюструвати таким завданням «Як можна назвати людину, яка формулює свої думки так, щоб не образити іншу людину? Дипломат? Лицемір? Боягуз?» або «Наш розвідник – це герой, а їх «шпигун» – це злодій, хоча сутність їх діяльності однакова». Для рефреймінгу змісту доцільно змодельовати ситуацію, в якій те чи інше явище або процес набуде іншого значення. Наприклад, ябеда – людина, яка повідомляє про чужу провину, доносить комусь на когось. З іншого боку – така діяльність може бути проявом соціальної позиції, відповідальності, у граничних ситуаціях і проявом мужності. Варіанти рефреймінгу: 1) пошук позитивного в негативному (Студенти пропускають лекції, зате..... Студент може бути ледачим, зате не зробить зайвих помилок. Студент неухважний на лекціях, зате не помічає твоїх помилок; 2) доведення до абсурду; 3) переосмислення функцій.

«Диверсійний аналіз». Цілеспрямоване моделювання небажаних явищ, щоб потім, знайшовши способи їх нейтралізації, попереджувати їх реальну появу. Уявіть, що ваша ситуація є ідеальною. Потім припустите, що щось відбувається не так, «усе руйнується». Що нового ви побачите в такій ситуації?

Процеси проблематизації безпосередньо пов'язані з уміннями та навичками студентів формулювати питання. В. Гейзенберг у свій час

наголошував, що правильно поставлене питання іноді має більше значення, ніж рішення тієї чи іншої проблеми. На думку У. Бергера питання має бути красивим [3]. Красиве питання, як вважає У. Бергер, це амбіційне питання, що спонукає до дії та може змінити наше сприйняття або ставлення до чого-небудь та слугувати каталізатором змін. У роботі зі студентами використовуються прийоми формулювання питань на основі таксономії Б. Блума, технології формування критичного мислення (Д. Халперн, І. Загашев) та ін.

Таким чином, сучасний етап розвитку професійної освіти опосередковується викликами глобалізації, інформатизації, що зумовлює особливу увагу до формування фахівця, здатного бачити та вирішувати проблеми особистісного та професійного рівня. Реалії сучасності переконливо свідчать про необхідність введення до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців в університетах України концептів «проблема», «проблематизація», «технології проблематизації». У процесі навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів ВНЗ доцільно використовувати різні технології проблематизації, зокрема словникову техніку, метод емпатії, метод шести капелюхів Е. Де Боно, створення метафоричного образу проблеми, ресурсний розворот, рефреймінг проблеми, «диверсійний аналіз» та ін.

Напрямки подальших наукових розвідок пов'язано із дослідженням взаємозв'язку технологій проблематизації із іншими технологіями наукової творчості, зокрема технологіями концептуалізації та операціоналізації понять, гіпотезування та ін., як підґрунтя для методологізації професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

- 1. Ардашкин И. Б.** «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И. Б. Ардашкин // Известия Томск. политехнич. ун-та. – 2004. – Т. 307. – № 4. – С. 147 – 150. **2. Батищев Г. С.** Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма) / Г. С. Батищев // Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1983. – С. 42 – 59. **3. Бергер У.** Красивый вопрос / Уоррен Бергер. – Мн. : Попурри, 2014. – 320 с. **4. Громыко Ю. В.** Метапредмет «Проблема» / Ю. В. Громыко. – М. : Ин-т учебника «Пайдейя», 1998. – 382 с. **5. Зинченко А.** О проблематизации [Электронный ресурс] / А. Зинченко. – Режим доступа : <http://alzin.ru/files/problem.doc>. **6. Ортега-и-Гассет Х.** Что такое философия? // Ортега-и-Гассет Х. Вибрані твори ; перекл. з іспан. В.Бурггардта, В. Сахна, О. Товстенко. – К. : Основи, 1994. **7. Фуко М.** Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет / Мишель Фуко ; пер. с франц. – М. : Касталь, 1996. – 448 с. **8. Цофнас А. Ю.** Типы научных проблем / А. Ю. Цофнас // Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке. – СПб. : С-ПбГУ, 2004. – С. 133 – 135. **9. Щедровицкий Г. П.** Проблема,

проблематизация, технология проблематизации [Електронний ресурс] / Г. П. Щедровицкий. – Режим доступа: www.navigo.su/.../269_ПГ-о-проблематизации.doc.

Бутенко Л. Л. Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету

У статті розкрито сутність понять «проблема», «проблематизація», «технології проблематизації» в контексті реалізації завдань навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів університету. Розкрито сутнісні аспекти джерел проблем і проблемних ситуацій у професійному контексті, типологію проблем, умови виникнення проблеми як зіткнення «знання» і «незнання». Схарактеризовані технології проблематизації на основі інверсії, словникової техніки, емпатії, створення метафоричного образу проблеми, ресурсного розвороту, рефреймінгу, «диверсійного аналізу» та ін. Показана роль технологій проблематизації в розвитку методологічної культури сучасних студентів.

Ключові слова: проблема, проблематизація, технології проблематизації, навчальна діяльність, науково-дослідна діяльність, методологічна культура.

Бутенко Л. Л. Технологии проблематизации в учебной и научно-исследовательской деятельности студентов университета

В статье раскрыта сущность понятий «проблема», «проблематизация», «технологии проблематизации» в контексте реализации задач учебной и научно-исследовательской деятельности студентов университета. Раскрыты сущностные аспекты источников проблем и проблемных ситуаций в профессиональном контексте, типология проблем, условия возникновения проблемы как столкновения «знания» и «незнания». Охарактеризованы технологии проблематизации на основе инверсии, словарной техники, эмпатии, создания метафорического образа проблемы, ресурсного разворота, рефрейминга, «диверсионного анализа» и др. Показана роль технологий проблематизации в развитии методологической культуры современных студентов.

Ключевые слова: проблема, проблематизация, технологии проблематизации, учебная деятельность, научно-исследовательская деятельность, методологическая культура.

Butenko L. L. The problematization technologies in undergraduates' educational and research activities

The intensions of „problem”, „problematization” and „problematization technologies” in the context of realization of tasks relating to undergraduates' educational and research activities are examined in the article.

The interdisciplinary context of problematization technologies devising is prodused. It contains main philosophical propositions associated with

gnostic and heuristic functions in scientific cognition and also in psychology of problematization and problem vision of surrounding reality. The essential aspects of problems and problem situations sources in the professional context are considered. The typology of problems and conditions of origin of problem as a conflict „knowledge” and „lack of knowledge” are studied. The structure of scientific problem, its functions in undergraduates’ educational and research activities is produced.

The problematization technologies based on inversion, lexicographic technique, empathy, making of metaphorical image of problem, resource turn, “subversive analysis” reframing etc. are described. The function of problematization technologies in the development of undergraduates’ methodological culture is considered.

Key words: problem, problematization, problematization technologies, educational activity, research activity, methodological culture.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 796.012-057.875

С. М. Іванчикова

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОКАЗНИКІВ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ

Визначення терміну «фітнес» найбільше асоціюється з вітчизняними уявленнями про здоров’я та культуру здоров’я [2, с. 19; 3, с. 146; 4, с. 85]. За висновками авторів [5, с. 138; 10, с. 111], головною метою фізкультурно-оздоровчої системи фітнесу є прагнення до оптимальної якості життя, що об’єднує духовний, психічний, соціальний і фізичний компоненти. Фізичний фітнес включає досягнення більш високих рівнів фізичної підготовленості по станам тестування, малий ризик порушень здоров’я, що надає можливості мати високу якість життя. В загальному плані фізичний фітнес асоціюється з рівнем фізичної підготовленості. Психічний і соціальний компоненти фітнесу забезпечують адекватну реакцію поведінки, здатність протистояти емоційним стресам і перебувати в стані гармонії з навколишнім світом. Базою для такого динамічного, багатоскладового стану є високий рівень культури здоров’я [1, с. 350], сформованість фізичного, психічного, духовного та соціального аспектів здоров’я.

Хоча особливості застосування фізкультурно-оздоровчої системи фітнес вивчені досить ретельно, проте накопичено небагато матеріалів, що

характеризують комплексний прояв психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом. Ряд авторів [6, с. 83; 7, с. 159; 8, с. 121; 9, с. 130] розкриває значення таких параметрів у різних видах спорту, що надає змогу орієнтуватися на ці дані.

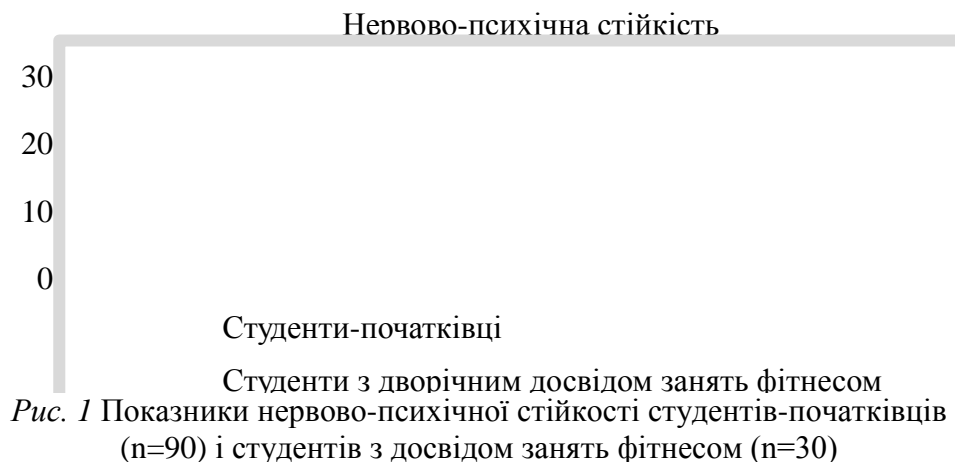
У зв'язку з цим було проведено дослідження, метою якого було визначення психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом протягом двох років, в порівнянні з аналогічними показниками їх сокурсників, які відвідували обов'язкові заняття з фізичного виховання і додатково не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами. Було проведено низку психолого-педагогічних анкетувань щодо визначення інтегральної оцінки поточного суб'єктивного стану студентів за методикою В. Доскіна, дослідження рівня їх нервово-психічної стійкості за методикою В. Бодрова та діагностики студентської молоді на рівень мотивації до успіху за методикою Т. Елерса.

Дослідження було виконано у рамках роботи кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» «Методологія, теорія і практика формування культури здоров'я дітей, учнівської молоді та дорослого населення» Міністерства освіти і науки України, номер державної реєстрації 0110U007020.

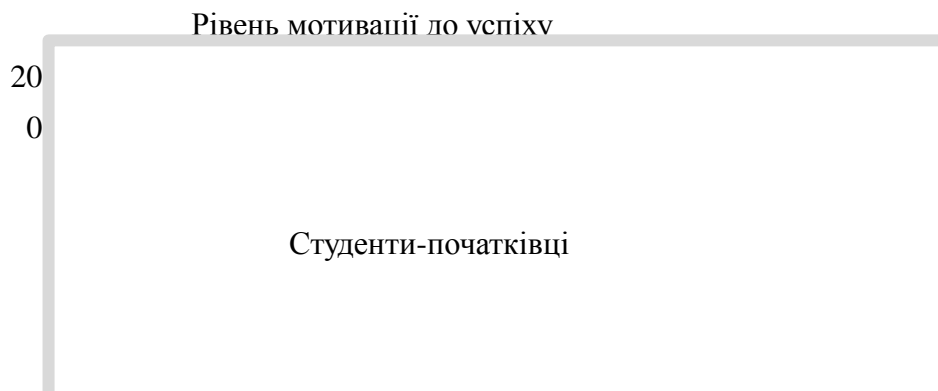
За методикою В. Доскіна було визначено поточний стан студентів. Обробка результатів анкетного опитування виявило показники самопочуття, активності, настрою, а також інтегральну оцінку суб'єктивного стану студентів. Між показниками обох груп зафіксовано достовірно значущі відмінності ($p < 0,05$). У групі студентів-початківців показник інтегральної оцінки поточного суб'єктивного стану дорівнював 4,50 балів (середній рівень), проте як у студентів з досвідом фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом – 7,00 балів (високий рівень), що відзначило їх перевагу у 35,71%. Отже загальний стан групи студентів з дворічним досвідом фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом більш стабільний, на що вказують кількісні показники їх самопочуття, активності та настрою.

Результати дослідження за методикою В. Бодрова «Прогноз» відобразили перевагу рівня нервово-психічної стійкості групи студентів, що систематично займалися фітнесом (рис. 1) на 48,08 % ($p < 0,05$) з середнім результатом 11,50 балів (сприятливий прогноз) ніж у їх однокурсників, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами з середньою позначкою 22,15 балів (малосприятливий прогноз). Показники рівня нервово-психічної стійкості студентів мали наступну тенденцію: чим нижче були отримані бали, тим спостерігалася вища стійкість нервової системи.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у студентів з досвідом фізкультурно-оздоровчих занять фітнесом стан нервової системи більш стабільний [9, с. 130] та вони менше піддаються впливу негативних факторів.



Аналіз діагностики рівня мотивації до успіху за методикою Т. Елерса визначив перевищення даної характеристики в 2,22 рази у групі студентів, які відвідували позааудиторні фізкультурно-оздоровчі заняття фітнесом ($p < 0,05$), що свідчило про їх значну цілеспрямованість при низькому або середньому рівні ризику. Їх результат 19,00 балів, проте як у групі студентів, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами аналогічний середньостатистичний показник 8,55 балів (рис. 2). Це доводить ефективність застосування фізкультурно-оздоровчої системи фітнес та прояв внутрішньої мотивації студентів до власної досконалості.



Відсоткове порівняння психічних показників студентів-початківців та студентів з дворічним досвідом занять фізкультурно-оздоровчою системою фітнес наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Відсоткове порівняння психічних показників студентів-початківців (n=90) і студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)

Контрольні показники	Група студентів-початківців (n=90)		Група студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)		Різниця
	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3))	Середнє	Медіана та квартилі (Me (Q1;Q3))	
Інтегральна оцінка суб'єктивного стану, балів	4,50	4,22 (4,22;4,50)	7,00	7,50 (7,00; 7,50)	35,71 %
Рівень нервово-психічної стійкості, балів	11,50	11,50 (11,00; 11,50)	22,15	22,15 (22,00; 22,15)	48,08 %
Діагностика рівня мотивації до успіху, балів	19,00	19,80 (18,80; 20,00)	8,55	8,00 (8,50;8,60)	2,22 раз

Через те, що в обох групах досліджуваних характеристик змінні розподілені не нормально, застосуємо U-критерій Манна-Уїтні (таблиця 2). Аналіз результатів проведених тестів вказує на те, що в процесі занять фізкультурно-оздоровчою системою фітнес у студентів виробляється здатність переборювати вплив негативних факторів за рахунок підвищення нервово-психічної стійкості. Вони здатні успішно протистояти негативному впливу, подавляючи стани збудження, тривожності та стресу, що має велике значення для підвищення ефективності діяльності як у фізкультурно-оздоровчій, так і в інших сферах діяльності. Володіння різноманітними спеціальними вміннями, зокрема таких, як здатність зберігати концентрацію, адаптуватися до незвичайних обставин, залишатися упевненим у собі є необхідною навичкою у повсякденному житті студентської молоді.

Таблиця 2

Перевірка достовірності відмінностей психічних показників студентів-початківців (n=90) і студентів з досвідом занять фітнесом (n=30)

Контрольні випробування	Групи	Ранги		Статистики критерія		Асимптотична значимість	
		Середній ранг	Сума рангів	Статистика U Манна-Уїтні	Статистика W Уїлкоксона	Θ	P
Інтегральна оцінка суб'єктивного стану, балів	Г1	31,37	941,00	198,00	663,00	$0,2 \cdot 10^{-8}$	< 0,05
	Г2	15,72	471,50				
Рівень нервово-психічної стійкості, балів	Г1	45,28	1358,50	162,50	627,50	$0,4 \cdot 10^{-7}$	< 0,05
	Г2	15,72	471,50				
Діагностика рівня мотивації до успіху, балів	Г1	30,17	905,00	22,50	487,50	$0,7 \cdot 10^{-3}$	< 0,05
	Г2	30,83	925,00				

Отже можна казати про те, що фізкультурно-оздоровчі заняття фітнесом сприяють розвитку таких психофізіологічних характеристик, як сміливість і рішучість, рухова активність, психосенсорна чутливість, емоційна стійкість, швидкість сенсомоторних реакцій, інтенсивність і стійкість уваги, оперативне мислення, дисциплінованість, реакція прогнозування, швидкість утворення динамічних стереотипів, фізична працьовитість. Перспективи подальших досліджень вбачаються в проведенні об'єктивної діагностики психічних характеристик студентів, проведенні додаткового аналізу рівня нервово-психічної стійкості студентської молоді.

Список використаної літератури

- 1. Ведмедюк А. Д.** Особливості впливу фізкультурно-оздоровчої діяльності на психічне здоров'я молоді / А. Д. Ведмедюк // Освіта і здоров'я: формування здоров'я дітей, підлітків та молоді у закладах освіти. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 428 с.
- 2. Иванчикова С. Н.** Здоровье как педагогическая категория современного образования студенческой молодежи / С. Н. Иванчикова // Образование, спорт, здоровье в современных условиях окружающей среды : Мат. IV Межд. науч. конф. – Ростов н/Д : Изд-во Южного федерального университета, 2015. – С. 17 – 21.
- 3. Иванчикова С.М.** Загальні положення методики формування культури здоров'я студентів засобами фітнесу / С. М. Иванчикова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка : Зб. наук. праць. – Чернігів : ЧНПУ, 2015. – Вип. 129. Т. III. С. 145 – 149.
- 4. Козлова В. А.** Проблемы формирования мотивации студентов на здоровьесбережение / Козлова В. А. // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – Харків : ХОВНОКУ – ХДАДМ. – 2011. – № 4. – С. 84 – 87.
- 5. Мясинченко Е. Б.** Диагностика состояния клиентов в фитнес / велнес-клубе (управление, экономика, продажи, технология проведения) / Е. Б. Мясинченко, В. И. Нечаев, М. Д. Дидур, Л. Л. Ионова, О. В. Алимова. – М. : ТВТ Дивизион, 2009. – 248 с.
- 6. Попрошаев А. В.** Влияние традиционной, традиционно-секционной и секционной форм организации учебных занятий по физическому воспитанию на уровень соматического здоровья студентов (1-4 курсов) / А. В. Попрошаев, О. В. Чумаков, Г.А. Кашинский // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2011. – Харків : ХОВНОКУ – ХДАДМ. – 2011. – № 12. – С. 81 – 84.
- 7. Саенко В.Г.** Влияние психофизиологических характеристик высококвалифицированных каратистов-легковесов на эффективность реализации ударных приемов ногой в средний уровень противника / В. Г. Саенко // Психолого-педагогические и физиологические аспекты построения физкультурно-оздоровительных программ и обеспечение их безопасности : Сб. матер. II междунар. науч. конф. – Ростов-на-Дону :

Изд-во Южного федерального ун-та, 2015. – С. 158 – 167. **8. Саенко В.Г.** Рівень нервово-психічної стійкості у спортсменів різної кваліфікації, які спеціалізуються з кіокушинкай карате / В.Г. Саенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : наукова монографія за редакцією проф. Єрмакова С.С. – Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2007. – № 9. – С. 119 – 122. **9. Толчева Г.В.** Оцінка психофізіологічного стану студенток з досвідом занять хатхайогою / Г.В. Толчева // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту // науковий журнал. – Харків : ХОВНОКУ-ХДАДМ, 2011. – № 11. – С. 128 – 131. **10. Arián R.** Aladro-Gonzalvo. The effect of Pilates exercises on body composition: A systematic review / Journal of Bodywork and Movement Therapies / [Arián R. Aladro-Gonzalvo, Míriam Machado-Díaz, José Moncada-Jiménez, Jessenia Hernández-Elizondo, Gerardo Araya-Vargas] // Vol. 16. – 1, January 2015. – P. 109 – 114.

Іванчикова С. М. Дослідження психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом

В статті викладено результати проведеного дослідження щодо визначення психологічних показників студентів вищих навчальних закладів у процесі занять фітнесом в порівнянні з аналогічними характеристиками їх однокурсників, які не займалися будь-якими фізкультурно-оздоровчими системами. Було проведено низку психолого-педагогічних анкетувань щодо визначення інтегральної оцінки поточного суб'єктивного стану студентів за методикою В. Доскіна, дослідження рівня їх нервово-психічної стійкості за методикою В. Бодрова та діагностики студентської молоді на рівень мотивації до успіху за методикою Т. Елерса. Було зафіксовано, що фізкультурно-оздоровчі заняття фітнесом сприяють розвитку таких психофізіологічних характеристик, як сміливість і рішучість, психосенсорна чутливість, емоційна стійкість, швидкість сенсомоторних реакцій та ін.

Ключові слова: динаміка, заняття, психологічні показники, фітнес.

Іванчикова С. Н. Исследование психологических показателей студентов высших учебных заведений в процессе занятий фитнесом

В статье изложены результаты проведенного исследования по определению психологических показателей студентов высших учебных заведений в процессе занятий фитнесом, в сравнении с аналогичными характеристиками их однокурсников, которые не занимались какими-либо физкультурно-оздоровительными системами. Был проведен ряд психолого-педагогических анкетирований по определению интегральной оценки текущего субъективного состояния студентов по методике В. Доскина, исследования уровня нервно-психической устойчивости по методике В. Бодрова и диагностики студенческой молодежи на уровень мотивации к успеху по методике Т. Елерса. Было зафиксировано, что физкультурно-

оздоровительные занятия фитнесом способствуют развитию таких психофизиологических характеристик, как смелость и решительность, психосенсорная чувствительность, эмоциональная устойчивость, скорость сенсомоторных реакций и др.

Ключевые слова: динамика, занятия, психологические показатели, фитнес.

Ivanchykova S. Study of psychological parameters of students of higher educational institutions in the process of fitness

The article presents the results of the study to determine the psychological indicators university students in the fitness compared with similar features their fellow students who are not engaged in any sport and recreation systems. A series of psychological and pedagogical questionnaires to determine the integrated assessment of the current status of students on subjective method V. Doskina, the study of their neuro-psychological stability by the method V. Bodrov and diagnosis of students to the level of motivation to succeed by the method of T. Elyersa. Analysis of the results of the tests indicates that during the sessions of fitness fitness system produced in students the ability to overcome the impact of negative factors by improving the neuro-psychological stability. It was recorded that sports and health fitness promote the development of physiological characteristics, Sport and Recreation fitness classes promote the development of physiological characteristics as courage and determination, physical activity, psychosensorna sensitivity, emotional stability, rate of sensorimotor reactions, intensity and sustained attention, operational thinking, discipline, response prediction, the rate of dynamic stereotypes, physical hard work. Prospects for further research are seen, as an objective diagnosis of mental characteristics of students, conducting additional analysis of neuro-psychological stability of students.

Key words: dynamics, employment, psychological performance, fitness.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378.147:37.013.42:364.442

Н. Б. Ларіонова

**ДИСКУСІЙНИЙ МЕТОД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
І СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

В умовах загострення соціально-політичної нестабільності українського суспільства стрімко зростає суспільна потреба у

висококваліфікованих соціальних педагогах і соціальних працівниках, що актуалізує дослідження всіх аспектів професійної підготовки студентів зазначених спеціальностей.

Узагальненим підсумком наукових пошуків у цій площині стало визнання, що метою, змістом і результатом професійної підготовки є професійна готовність. Це ставить на порядок денний пошук і наукове обґрунтування таких педагогічних методів, які б оптимізували формування цього новоутворення в умовах вищої професійної освіти.

З урахуванням практико-орієнтованого, перетворювального характеру професій одним із векторів такого пошуку є активне й інтерактивне навчання.

На сьогоднішній день різні питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників висвітлено в працях С. Архипової, О. Безпалько, М. Богуславського, В. Бочарової, Р. Вайноли, Ю. Галагузової, І. Зверєвої, І. Зимньої, М. Єфремової, А. Капської, Л. Коваль, І. Козубовської, Н. Кривоконь, Г. Лактіонової, С. Литвиненко, І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук, Г. Попович, А. Соловйова, С. Харченка, Б. Шапіро, Л. Штефан та ін.

Особливості використання активного та інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки розглядаються в роботах Л. Вавилової, А. Вербицького, В. Кузьменко, В. Лозової, Н. Мойсеюк, Т. Паніної, Н. Софій, Г. Щедровицького та ін.

У той же час дослідження, які б розглядали дискусійний метод в контексті формування професійної готовності студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота», практично відсутні.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування місця дискусійного методу у формуванні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і працівників.

У нашому дослідженні ми виходимо з розуміння професійної готовності як інтегративного, стійкого й динамічного утворення особистості спеціаліста, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на професію як соціальну й особистісну цінність, опанована система способів здійснення професійної взаємодії, сформованість професійної самосвідомості, яке є регулятором та умовою успішної самостійної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту її здійснення та існуючих стандартів оцінювання її ефективності, виступає основою для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення.

На основі системного підходу та положень теорії діяльності в структурі професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників нами було визначено:

- ціннісно-смыслову готовність як стійку позитивну настанову на професійну діяльність на основі системи мотиваційно-ціннісних ставлень особистості до призначення професії, професійної діяльності, професійного спілкування, прояву себе в професії, набутих особистісних смислів опанування соціальною і соціально-педагогічною діяльністю;

- операційну готовність як здатність реалізовувати необхідні в контексті соціальної, соціально-педагогічної ситуації професійні функції на основі опанованих способів професійної дії та розвиненої системи професійних здібностей;

- рефлексивну готовність як здатність до аналізу й самоаналізу, самостійного формування й корекції професійної самооцінки та Я-концепції, професійного самовдосконалення, розвитку своїх творчих здібностей.

Отже, ми розглядаємо професійну готовність не тільки як мету, зміст і результат професійної підготовки майбутніх фахівців, але й передумову й, одночасно, результат успішної професійної діяльності, один із визначальних чинників подальшого особистісного й професійного творчого саморозвитку.

У контексті професійного навчання дискусійний метод – вид групового методу активного соціально-психологічного навчання, заснований на спілкуванні або організаційній комунікації учасників у процесі розв’язання ними навчально-професійних задач [2].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (А. Вербицький, В. Кругліков, О. Струговщикова, А. Хуторської, П. Щербань, Л. Якубовська) [1; 4; 5; 6; 7; 8] дозволяє визначити наступні переваги даного методу:

- активізація інтелектуальної активності учасників дискусії внаслідок ефекту змагальності і такого психологічного феномену як «зараження» (висловлена іншою людиною думка здатна мимоволі викликати власну аналогічну або близьку до висловленого або, навпаки, зовсім протилежну думку);

- забезпечення свідомого засвоєння загальних і спеціальних знань як продукту розумового пророблення;

- розвиток комплексу умінь і навичок: аналітичних (уміння відрізнити окремі дані від інформації, класифікувати, виділяти істотну й несуттєву інформацію, аналізувати, представляти її, знаходити прогалини в необхідній інформації й уміти відновлювати її); практичних (використання на практиці набутого досвіду, певних моделей поведінки); творчих (пошук творчих рішень у ситуаціях, які не допускають однозначності, стереотипності, або які за своєю складністю не можна розв’язати логічним шляхом); комунікативних (уміння вести дискусію, переконувати, використовувати додаткові засоби аргументації (контраргументації), кооперуватися в групі, захищати власну точку зору); соціальних (оцінка поведінки інших, уміння слухати й сприймати інших, дотримуватись морально-етичних вимог в сприйнятті протилежної думки); самоаналізу (усвідомлення, співставлення й аналіз позицій інших і своєї власної як реакція на згоду (незгоду)).

Зазначені сутнісні характеристики й переваги дискусійного методу відповідають основним організаційним умовам формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників,

визначеним нами на засадах особистісно-орієнтованого, синергетичного та системного наукових підходів.

На засадах особистісного підходу ми розглядаємо студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, чия суб'єктність як майбутнього фахівця найбільш оптимально формується в діяльності, що максимально наближена до змісту й умов діяльності професійної. За ступенем такої наближеності перше місце, безумовно, займає практика. За нею логічно слідує імітаційне (квазіпрофесійне) навчання, в якому, за визначенням А. Вербицького, моделюються цілісні фрагменти виробництва, їх предметно-технологічний і соціально-рольовий зміст [1, с. 33]. Групове моделювання, оцінка, аналіз, пошук шляхів розв'язання проблемних професійних ситуацій, які й передбачає дискусійний метод, роблять його незамінним у формуванні цілісної структури майбутньої професійної діяльності (її контекст з множинністю складових, предметний і соціальний зміст).

Синергетичний підхід дозволяє визначити проблему управління формуванням професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників як організацію таких зовнішніх впливів, що оптимізують внутрішні процеси саморозвитку особистості, актуалізують і активізують її внутрішній потенціал, логічно впорядковують набуті в процесі діяльності якості в таку систему як професійна готовність.

Дискусійний метод повністю відповідає зазначеним вимогам. Це пов'язано з особливостями самого методу, а саме:

- відсутністю домінуючої позиції викладача в освітньому процесі;
- багатовекторністю взаємодії, її суб'єкт-суб'єктним характером;
- проблемним змістом навчання й, відповідно переважаанням творчої складової в отриманому зовнішньому освітньому продукті;
- інтерактивним рівнем саморегуляції діяльності студента;
- наявністю таких стимулів як ефект змагальності і феномен «зараження».

Сукупність таких особливостей визначає діалогово-діяльнісну форму управління, яка максимально стимулює навчально-професійну активність студента. За своєю спрямованістю таке управління є фасилітативним керуванням, бо забезпечує ініціювання й стимулювання навчально-професійної діяльності студентів на основі сприяння й співробітництва. Результатом такого управління є гарантоване отримання якісного внутрішнього освітнього продукту – особистісні збільшення знань, умінь, навичок, засвоєні способи дій, розвитку здібності, мотиви, ставлення тощо, які, у процесі взаємодії між собою, формуються в складні інтегровані утворення, яким, зокрема, є професійна готовність.

Визнання професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників як системи вимагає використання таких методів, які б впливали на всі складові цього новоутворення, представлені вище.

Системоутворювальним компонентом професійної готовності є ціннісно-смысловий. У загальному вигляді ціннісно-смыслова готовність характеризується усвідомленою позитивною мотивацією до професії в сполученні з компетентним уявленням про неї (її зміст, соціальну й особистісну значимість), сформованістю свідомих стійких настанов на дотримання морально-етичних норм професійної діяльності.

Усі дослідники дискусійного методу визнають його вплив на мотиваційну сферу особистості [1; 4; 5; 6; 7; 8]. Узагальнення позицій різних авторів, дозволяє нам виявити декілька аспектів такого впливу. По-перше, моделювання цілісних фрагментів професійної діяльності розкриває студентам гуманістичну спрямованість і феноменологічну значимість професій, які вони обрали.

По-друге, дискусійний метод об'єктивно сприяє формуванню здатності студента обґрунтовувати свою позицію в контексті професії, що відбувається не тільки на підставі його технологічної обізнаності, а й системи власних цінностей. Момент співставлення власних професійних мотивів з мотивами інших студентів і з ідеальними еталонами професії ставить студента в ситуацію ціннісного вибору. Якщо має місце їх співпадіння, це стає основою для усвідомленого закріплення й розвитку системи особистісних смислів у професії.

По-третє, у дискусійному методі і процес (спілкування учасників), і результат (внутрішні і зовнішні освітні продукти) мають яскраво виражений емоційно забарвлений характер. В теорії мотивації емоції розглядаються як психічне відображення у свідомості людини відношення результатів діяльності до її мотиву, яке протікає у формі безпосереднього пристрасного переживання, а також визнання їх здатності регулювати діяльність відповідно до передбачуваних обставин [3, с. 407 – 408]. Як і всі ідеаторні явища, емоції можуть узагальнюватися, а також засвоюватися особистістю в процесі її комунікації з іншими людьми. Отже, переживання позитивних емоцій з приводу свого відношення до професії, своєї спроможності успішно діагностувати проблемну професійну ситуацію, обґрунтовувати можливі шляхи її розв'язання може стати основою для формування стійких соціально-значущих потреб і мотивів професійної діяльності та поведінки.

Другим компонентом системи професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників є операційний. Вплив дискусійного методу на даний компонент теж відрізняється багатоплановістю. По-перше, – це опосередковане набуття професійного досвіду. Воно не замінює безпосереднє спілкування з реальним полем професійної дійсності, але дозволяє поповнити індивідуальну скарбничку майбутнього фахівця множинністю проблемних професійних ситуацій і множинністю варіантів їх розв'язання.

По-друге, використання дискусійного методу має особливе значення з урахуванням специфіки професійної діяльності: студент засвоює колективний характер здійснення професійної діяльності, набуває цілісного

досвіду соціальної взаємодії і опановує метод переконання, який є одним із інструментів професійного впливу на різних суб'єктів.

По-третє, метод сприяє трансформації професійно-спрямованих і одночасно професійно-відсторонених теоретичних знань з окремих дисциплін фахової підготовки в якісно нове професійне знання, ознаками якого є міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість. Це абсолютно відповідає міждисциплінарно-інтегративній сутності професійної діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників.

І, нарешті, метод сприяє розвитку комплексу професійних здібностей:

- комунікативних, що забезпечують оволодіння інструментарієм індивідуальної й групової комунікації, уміння будувати взаємини з різними суб'єктами професійної взаємодії;
- організаторських, що дозволяють успішно організовувати індивідуальну освітню й практико-орієнтовану діяльність, свою й інших учасників взаємодії;
- діагностичних, що дозволяють визначати причини й сутність кризових і проблемних професійних ситуацій;
- проектувальних, володіння якими забезпечить здатність самостійно проектувати соціальну і соціально-педагогічну роботу, вибирати технології, прийнятні й результативні в організації різних видів професійного втручання в соціальну, соціально-педагогічну ситуацію;
- дидактичних, що забезпечують успішність трансляції соціальних знань у процесі професійної діяльності;
- аналітичних, необхідних для аналізу й оцінювання процесів, явищ і результатів професійної діяльності (розчленовувати професійні явища на складові елементи; знаходити в теорії соціальної роботи і соціальної педагогіки ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглянутого явища; проводити пошукову й дослідницьку роботу, абстрактно, логічно мислити, використовувати методи аналізу й синтезу, індукції й дедукції тощо).

Третім компонентом професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників є рефлексивний, який відповідає особистісному аспекту професії. Відправним моментом для виділення даного компоненту є положення теорії діяльності про усвідомленість як сутнісну характеристику діяльності. Усвідомленість може відноситись як до суб'єкту діяльності, так і до змісту, процесу діяльності.

Дискусійний метод об'єктивно ставить студента в ситуацію усвідомленості:

- змісту, моделей, алгоритмів професійної діяльності і поведінки, що виступає основою формування еталонних уявлень про професійну діяльність, поведінку і професіонала;
- інших учасників і їхньої діяльності в контексті професії;
- себе і своєї діяльності в контексті професії.

Постійне порівняння себе з іншими учасниками взаємодії і професійним еталоном стимулює студента до аналізу й самоаналізу, формування й корекції професійної самооцінки і Я-концепції, професійного самовдосконалення, розвитку своїх творчих здібностей.

Отже, дискусійний метод впливає на кожную складову професійної готовності майбутніх фахівців, тобто забезпечує формування цього новоутворення в системі.

Таким чином, дискусійний метод виступає багатофункціональним засобом формування професійної готовності соціальних педагогів і соціальних працівників:

- сприяє формуванню студента як суб'єкта професійної діяльності, через засвоєння її цілісної структури (контекст з множинністю складових, предметний і соціальний зміст);
- забезпечує діалогово-діяльнісну форму і фасилітативну спрямованість управління, які максимально стимулюють навчально-професійну активність студента на основі сприяння й співробітництва з гарантованим отриманням якісного внутрішнього освітнього продукту;
- забезпечує багатоаспектний вплив на кожную складову професійної готовності майбутніх фахівців, тобто забезпечує формування цього новоутворення в системі.

Список використаної літератури

- 1. Вербицкий А. А.** Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с. **2. Дискуссия** в учебном процессе // Образовательные технологии: Учебно-методическое пособие / Авт. Чернявская А. П. и др. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://citoweb.yspu.org/link1/metod/met49/node20.html>>
- 3. Краткий** психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
- 4. Кругликов В. Н.** Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаронов. – СПб. : П-2, 2006. – 189 с. **5. Струговщикова О. В.** Дискуссионные методы активного социально-психологического обучения : учеб. пособие / О. В. Струговщикова. – Саратов : Научная книга, 2007. – 152 с. **6. Хуторской А. В.** Современная дидактика : Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 361 с.
- 7. Щербань П. М.** Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : Навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.
- 8. Якубовская Л. П.** Методика преподавания психологии : [Учебное пособие] / Л. П. Якубовская [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://gendocs.ru/v39865/якубовская_л.п._методика_преподавания_психологии._учебное_пособие

Ларіонова Н. Б. Дискусійний метод у формуванні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників

У статті обґрунтовано місце дискусійного методу у формуванні професійної готовності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників. Охарактеризовано його сутнісні особливості в організації формування професійної готовності на засадах особистісно-орієнтованого, синергетичного і системного наукових підходів. Доведено, що дискусійний метод сприяє формуванню суб'єктності студента через засвоєння цілісної структури професійної діяльності (контекст з множинністю складових, предметний і соціальний зміст), забезпечує діалогово-діяльнісну форму і фасилітативну спрямованість управління, які максимально стимулюють навчально-професійну активність студента на основі сприяння й співробітництва з гарантованим отриманням якісного внутрішнього освітнього продукту. Розкрито потенціал дискусійного методу як поліфункціонального засобу формування ціннісно-смыслового, операційного і рефлексивного компонентів професійної готовності.

Ключові слова: дискусійний метод, професійна готовність, соціальний педагог, соціальний працівник.

Ларионова Н. Б. Дискуссионный метод в формировании профессиональной готовности будущих социальных педагогов и социальных работников

В статье обосновано место дискуссионного метода в формировании профессиональной готовности социальных педагогов и социальных работников. Охарактеризованы его существенные особенности в организации формирования профессиональной готовности на основе личностно-ориентированного, синергетического и системного научных подходов. Доказано, что метод способствует формированию субъектности студента через усвоение целостной структуры профессиональной деятельности, обеспечивает диалогово-деятельностную форму и фасилитативную направленность управления, максимально стимулирует учебно-профессиональную активность студента на основе содействия и сотрудничества с гарантированным получением качественного внутреннего образовательного продукта. Раскрыт потенциал дискуссионного метода как полифункционального средства формирования ценностно-смыслового, операционного и рефлексивного компонентов профессиональной готовности.

Ключевые слова: дискуссионный метод, профессиональная готовность, социальный педагог, социальный работник.

Larionova N. B. Discussion method in the formation of professional readiness of the future social pedagogues and social workers

The article defined and theoretically justified the place of the discussion method in the formation of professional readiness of the future social

pedagogues and social workers. We characterize its essential features in the organization of formation of professional readiness, based on a student-centered, synergetic and systematic scientific approaches. It is proved that the method of discussion, first, promotes the formation of student subjectivity as a future specialist through active absorption of the whole structure of future professional activity (in the unity of its context with a variety of components, as well as objective and social content). Secondly, the discussion method provides a dialog-activity form and facilitative management orientation that best promote educational and professional student activities through the promotion and co-operation. The result of this management training and the professional activity of students is guaranteed to obtain high-quality domestic educational product – personal increase knowledge and skills learned methods of action, developed abilities, motivations, attitudes and so on, which are in the process of interaction with each other, formed into complex integrated education, which, in particular, is a professional readiness. Third, discloses rich and multifaceted potential of the discussion of the method as a multifunctional means of forming a holistic, integrative, sustainable and dynamic education – professional readiness of the future social pedagogues and social workers in the unity of value-semantic, operational and reflective components.

Key words: discussion method, professional readiness, social pedagogue, social worker.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378.22.013.42:(659.1+004)

Н. В. Панченко

**СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ
АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ
ТА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Попри наявність рекламного продукту соціального спрямування його поширення в Україні є явно недостатнім на тлі сучасних проблем. На жаль, соціальна реклама в Україні ще не посідає місце важливого соціального інституту, який би мав достатню державну й громадську підтримку, зокрема, організаційну, фінансову, матеріально-технічну тощо. Значення рекламно-інформаційних технологій винятково важливе, як у прикладному значенні, так і, насамперед, у вихованні соціально активної особистості. Під час фахової підготовки першочерговим

завданням має стояти саме формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів, адже від ступеня сформованості соціальних якостей майбутніх фахівців під час навчання безпосередньо залежатиме рівень професійної діяльності.

Соціальну рекламу як важливий комунікативний ресурс та інструмент управління соціальними процесами розглядають такі науковці, як А. Беянін, С. Земсков, Р. Крупнов, як механізм управління громадською думкою – Р. Ібатулін, як феномен суспільної рефлексії – М. Піскунова, як феномен культурної комунікації – М. Дороніна, як фактор соціалізації молоді – Є. Ільїна, П. Чукреєв, А. Тогошієва. Шкільна соціальна реклама є предметом дослідження Д. Конєвої; антиалкогольну, антитютюнову та антинаркотичну соціальну рекламу вивчають Т. Андреєва, А. Довбах, К. Красовський, Ю. Борисовський; соціально-комунікативній природі реклами присвячені праці Н. Штернліб.

Мета статті полягає у окресленні важливості рекламно-інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів, зокрема, у формуванні соціальної активності студентської молоді.

Під соціальною активністю майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо соціальну якість, в якій виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин. На нашу думку, розвиток соціальної активності майбутніх фахівців, засвоєння соціальних цінностей передбачає формування професійно-важливих соціальних якостей та поведінки.

Виховання соціальної активності майбутніх професіоналів – соціальних педагогів, на наше переконання, відбуватиметься ефективніше за умови послідовного впровадження у навчально-виховний процес засобів соціальної реклами.

Під рекламно-інформаційними технологіями в соціально-педагогічній діяльності ми розуміємо технології, що використовують сукупність засобів і методів збору, обробки й передачі даних (первинної інформації соціально-педагогічної тематики) для одержання інформації нової якості про стан об'єкта, процесу чи явища (інформаційного продукту – соціальної реклами) [4].

Власне, словосполучення «соціальна реклама» є калькуванням з англійської «social advertising». Предметом такої реклами є ідея, котра повинна мати певну соціальну цінність. Найчастіше соціальна реклама розрахована на широку аудиторію, яку хвилюють загальнолюдські проблеми: екологія, боротьба зі СНІДом, наркоманія, запобігання насильству, здоров'я тощо [7].

Закон України «Про рекламу» № 1121-IV від 11.07.2003 дає таке визначення: «соціальна реклама – інформація будь-якого виду, розповсюджена в будь-якій формі, яка спрямована на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей і розповсюдження якої не має на меті отримання прибутку» [1].

Практична реалізація використання рекламно-інформаційних технологій у навчальному процесі відбувається у рамках фахової підготовки студентів напряму підготовки та спеціальності 6.010106, 7.01010601 – «Соціальна педагогіка» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Студенти опановують як теоретичні, так і практичні аспекти створення та використання соціальної реклами під час вивчення таких навчальних дисциплін, як «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Рекламно-інформаційні технології у професійній діяльності соціального педагога», «Соціальна молодіжна політика», реалізують себе як автори даного соціального продукту під час навчальної волонтерської практики у соціальних інституціях, застосовують набуті уміння та навички у позанавчальній діяльності – беруть участь у регіональних та всеукраїнських конкурсах соціальної реклами.

Важливим аспектом дослідження рекламно-інформаційних технологій як засобу виховання соціально активної особистості є вибір актуальних і перспективних тематичних напрямів розвитку соціальної реклами та пріоритетних тем для створення рекламного продукту соціального спрямування в Україні на сьогодні. На сучасному етапі розвитку суспільства, на нашу думку, важливим є акцентування уваги студентської молоді на такі аспекти соціальної реклами, як позитивна пропаганда, мотивація формування соціальних якостей особистості (здоровий спосіб життя, соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна небайдужість, толерантність тощо) [5].

Спеціалісти зі зв'язків із громадськістю покладають на соціальну рекламу багато завдань, включаючи створення загального інформаційно-реklamного поля соціальної спрямованості, надання населенню практичної корисної інформації, формування суспільно зорієнтованого та здорового способу життя. Поряд з іншими комерційними прийомами, такими як соціальний маркетинг, соціальна реклама в світі широко використовується як інструмент зміни ставлення суспільства до певної проблеми.

На нашу думку, недостатньо вивченим в методичному аспекті лишається питання технології створення соціальної реклами. Ми переконані, що соціальний педагог, як фахівець має володіти цією технологією, оскільки на сьогодні реалізація даного напрямку соціально-педагогічної роботи є достатньо вузькою та реалізується наразі лише у рамках діяльності соціальних центрів, хоча потенційні можливості рекламно-інформаційних технологій як засобу впливу на свідомість молоді необмежені.

При розробці інформаційно-реklamних матеріалів дуже важливо враховувати те, що реклама покликана спонукати до певної емоційної реакції і виконувати саме ту роль, заради якої вона створювалась. До того ж, одним із компонентів, що значно підвищує ефективність рекламного повідомлення, є наявність інформації про те, що має зробити читач, слухач або глядач (куди подзвонити, до кого звернутись тощо) [8].

Окремого дослідження потребує питання ефективності соціальної реклами, оскільки при створенні власного продукту необхідно враховувати здобутки та помилки попередників.

Серед прийомів, що є чинниками підвищення ефективності соціальної реклами, які варто враховувати при розробці та впровадженні рекламно-інформаційних технологій, можна назвати наступні:

- залучення фактів, пов'язаних із проблемою, що висвітлюється в соціальній рекламі (наприклад, використання статистичних даних);
- привертання уваги до переваг, пов'язаних із наслідуванням певних моделей поведінки, що пропагуються в соціальній рекламі;
- використання «інтригуючих» назв, що примушують прочитати текст до кінця;
- переконливість тексту;
- розташування в ритмічному порядку елементів соціальної реклами від менш важливих до більш значущих;
- використання фактури шрифтів, аби звернути увагу на найбільш вагомні слова;
- виділення окремих абзаців із допомогою кольору чи шрифту;
- несподіваний початок розповіді;
- використання у текстах або роликах елементів інтриги, конфліктних ситуацій в монологах чи діалогах [7].

Сучасним науковцем В. Березан, на підставі аналізу літератури та результатів дослідження впливу різних типів реклами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді на рівень поінформованості, усвідомлення і поведінку дітей та молоді, було впорядковано критерії оцінки ефективності рекламного продукту соціального спрямування, на основі яких проводиться дослідження методів та прийомів уникнення розповсюджених помилок при створенні соціальної реклами [2].

Виходячи з того, що мета соціальної реклами – змінити ставлення громадськості до будь-якої соціальної проблеми, а в довгостроковій перспективі – виробити нові соціальні цінності, розуміння соціальної реклами як одного із способів роботи з громадською думкою, розуміння її виховної і адаптивної функцій позначається на ефективності діяльності соціальних педагогів.

Звичайно, соціальна реклама – це прояв доброї волі суспільства, її принципової позиції щодо соціально значущих цінностей. При існуючих темпах еволюції і розвитку суспільства цей вид реклами стає вже більш масштабним видом комунікації, який можна умовно назвати соціальним PR-ом.

З вище перерахованого випливає, що роль соціальної реклами висока, але питання про вивченість формування масових соціальних оцінок, стереотипів, традицій і залишається відкритим, проблема соціальної реклами потребує подальшої розробки і наукового обґрунтування в теорії та практиці соціальної роботи.

Соціальна реклама необхідна в Україні. Вона сприяє вирішенню суспільних проблем, соціальній підтримці населення, підвищує рівень культури та моральності суспільства, а також сприяє побудові громадянського суспільства. Ми вважаємо, що рекламно-інформаційні технології мають величезний творчий та соціальний потенціал, який необхідно розвивати, акумулюючи надбаний досвід та експериментально досліджуючи нові тенденції розвитку даного продукту у соціально-педагогічній діяльності студентської молоді.

Список використаної літератури

- 1. Аузан А.** Є ціла серія проблем, які не вирішуються державою без суспільства і суспільством без держави. / А. Аузан. – М. : ОГИ, 2001.
- 2. Березан В. І.** Основи сценарної роботи соціального педагога: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закладів] / В. І. Березан. – Полтава : Друкарня ФОП Ткалич А.М., 2013. – 175 с.
- 3. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання. / за аг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – К., Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
- 4. Іванов В. М.** Соціальні технології в сучасному світі. / В.М. Іванов. – М., 1997.
- 4. Картер Г.** Эффективная реклама. Путеводитель для мелких предприятий: Пер. с англ. / Г. Картер. – М. : Прогресс, 2002. – 192 с.
- 5. Ніколайшвілі Г.Г.** Коротка історія соціальної реклами / Г.Г. Ніколайшвілі / Тези міжрегіональної лінгвістичної конференції. – Єкатеринбург, 2002 р.
- 6. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник** / за ред. І.Д. Зверєвої. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с. – С. 204–216.
- 7. Уеллс У., Бернет Д., Моріарті З.** Реклама: принципи і практика. / У. Уеллс, Д. Бернет, З. Моріарті. – СПб., 1999. – 218 с.

Панченко Н. В. Специфіка використання рекламно-інформаційних технологій як засобу розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників

У статті визначено поняття рекламно-інформаційних технологій (зокрема, соціальної реклами), критеріїв ефективності їх впливу на свідомість студентської молоді; розглянуто особливості формування соціальної активності майбутніх соціальних педагогів засобами соціальної реклами, визначено можливості використання соціальної реклами в навчально-виховному процесі фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: соціальна активність, студентська молодь, рекламно-інформаційні технології, соціальна реклама.

Панченко Н. В. Специфика использования рекламно-информационных технологий как средства развития социальной активности будущих социальных педагогов и социальных работников

В статье определено понятие рекламно-информационных технологий (в частности, социальной рекламы), критериев эффективности

их влияния на сознание студенческой молодежи; рассмотрены особенности формирования социальной активности будущих социальных педагогов средствами социальной рекламы, определены возможности использования социальной рекламы в учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: социальная активность, студенческая молодежь, рекламно-информационные технологии, социальная реклама.

Panchenko N. V. The specific use of advertising and information technologies as a means of development of social activity of future social teachers and social workers

The article defines the concept of advertising and information technology (including PSAs) performance criteria of their impact on the minds of students; Features of the social activity of future social workers by means of social advertising, defined possibilities of social advertising in the educational process of professional training of future social workers.

The value of advertising and information technology crucial as applied in meaning, and, above all, in the education of socially active individual. While professional training priority should be the very formation of social activity of future social workers, because the degree of formation of social qualities of future specialists during training will depend level of professional activity.

The paper emphasizes that the education of future social activity professionals - social workers will effectively if the consistent implementation of the educational process means PSAs.

The author gives a reasoned and generalized definition of advertising and information technologies in social and educational activities: technology, using a set of tools and methods for collecting, processing and transmission of data (primary data of social and educational topics) to obtain information about the quality of the new state of the object, process or phenomenon.

Also in the article the practical implementation of advertising and use of information technology in the educational process within the professional training of students field of study and specialty 6.010106, 7.01010601 - "Social pedagogy" in Poltava National Pedagogical University named after Korolenko.

Determine an important aspect of the study of advertising and information technology as a means of educating socially active individual selection of current and future thematic areas of social advertising and priority issues for the creation of social advertising product orientation in Ukraine today. In modern society, we believe it is important to students focusing on such aspects of social advertising, propaganda as a positive, motivating the formation of social personality traits.

Key words: social activity, students, advertising and information technology, social advertising.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 371.13:796

С. І. Шинкарьов, С. Ю. Костенко

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах реформування системи освіти і виховання на перше місце виходить особистість сучасного вчителя. Саме від рівня його кваліфікації залежить наскільки вдало будуть втілюватися в життя всі нормативно-правові документи щодо процесу вдосконалення системи фізичної культури в загальноосвітній школі. У концепції розвитку фізичного виховання в загальноосвітніх школах наголошується на необхідності суттєвого покращення якості проведення уроків, різноманітних фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходів та ін. [2; 4; 6].

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» визначає загальні правові, організаційні, соціальні та економічні основи діяльності у сфері фізичної культури і спорту та регулює суспільні відносини у створенні умов для розвитку фізичної культури і спорту. Центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері фізичної культури та спорту: бере участь у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації кадрів у сфері фізичної культури і спорту. Безпосередню участь в професійному становленні особистості вчителя фізичної культури приймають вищі навчальні заклади [2].

Вищезазначене питання потребує підготовки майбутніх вчителів фізичної культури найвищої категорії. Досліджувана проблема є важливою для представлення України на світовому освітньому просторі. До фундаментальних робіт в зазначеному напрямку належать напрацювання таких науковців, як: І. Дичківська, Н. Клокар, Т. Круцевич, Г. Селевко та ін.

Актуальність проблеми вивчення обумовила вибір теми наукового дослідження: «Інноваційні технології в процесі підготовки вчителя фізичної культури».

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних педагогічних технологій різних рівнів і цільової спрямованості. Подальший їх розвиток пов'язаний з орієнтацією на реалізацію сучасних концепцій освіти й виховання. Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання й виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень.

Поняття «технологія» у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. Інноваційні технології удосконалюють весь педагогічний процес освітнього закладу. Інноваційна педагогічна технологія – це цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження

в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [1, с. 34].

Майбутнім учителям фізичної культури необхідно цілеспрямовано і наполегливо оволодівати інтенсивними інтерактивними технологіями навчання: рольовими та імітаційними іграми, тренінгами, кейсами, ігровим проектуванням, технологіями критичного мислення, креативними техніками й багатьма іншими прийомами. Інноваційні технології розвивають базові компетентності студента, формують необхідні для професії вчителя уміння і навички, створюють передумови для психологічної готовності впроваджувати в реальну практику освоєні технології [8].

Аналіз літературних джерел доводить, що останнім часом спостерігається різке зростання кількості інноваційних технологій (психолого-педагогічних, фізкультурно-оздоровчих), що вимагає від викладача правильно робити вибір засобів педагогічного впливу та вміло, доцільно застосовувати їх в навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури [3; 7; 9].

На сьогодні постає проблема сприйняття інформації, яка дається, з одного боку, підручниками і викладачами, а з іншого – значним обсягом і швидкістю інформаційних потоків. У цьому зв'язку важливо теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити як науково обґрунтовано використовувати численні інформаційно-комунікаційні технології навчання студентів, сприяючи більш інтенсивному розвитку у них якостей активних суб'єктів [8].

Сучасний спеціаліст в галузі фізичного виховання повинен на високому рівні володіти, користуватися і застосовувати новітні інформаційні технології в процесі своєї трудової діяльності. Але інформатизація фізичного виховання має як позитивні сторони так і суттєві проблеми, так як передбачає зменшення міжособистісного спілкування між учасниками навчального процесу.

Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури в сучасних умовах вимагає формування нових його якостей, підвищення креативного потенціалу вчителя, підготовку до творчого використання існуючих інноваційних педагогічних технологій та створення особистих. Процес навчання у вищій школі реалізується в межах комплексної цілісної системи організаційних форм і методів навчання. Вирішення цієї проблеми має багато шляхів, до яких слід віднести і розвиток здатності вчителя проявляти індивідуально-творчий характер в своїй професійній діяльності.

В контексті проблеми дослідження науковцями визначено деякі напрямки в удосконаленні підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до інноваційної діяльності: цілеспрямоване відображення у навчальних програмах з кожної дисципліни існуючих інноваційних технологій; використання різноманітних творчих завдань та педагогічних

ситуацій; тісний взаємозв'язок зі школою (досвід провідних фахівців в галузі фізичної культури, педагогів-новаторів) та ін. [3; 7; 9].

Принцип оздоровчої спрямованості фізичного виховання конкретизується у використанні фізкультурно-оздоровчих технологій, які зараз інтенсивно розвиваються та поступово впроваджуються в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. Поняття фізкультурно-оздоровча технологія об'єднує процес використання засобів фізичного виховання в оздоровчих цілях та наукову дисципліну, розробляючи та вдосконалюючи основи методики побудови фізкультурно-оздоровчого процесу [5].

Кожний вчитель, який сьогодні працює у школі повинен володіти сучасними фізкультурно-оздоровчими інноваційними технологіями та використовувати їх на уроках з фізичної культури, на перервах та у позакласній роботі зі школярами. Тому під час навчання у вищому навчальному закладі майбутньому вчителю фізичної культури необхідно оволодіти сучасними фізкультурно-оздоровчими інноваційними технологіями, щоб вміти їх використати у своїй роботі.

Практичним проявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні є різні види фітнес-програм, які складають основний зміст діяльності сучасного уроку фізичної культури. У теперішній час розроблено та практично апробовано цілий ряд авторських комплексів, програм фізичних вправ оздоровчої спрямованості та фітнес-програм, які призначені для широкого використання. Провідними з них вважаються: класична аеробіка; степ-аеробіка; слайд-аеробіка; аква-аеробіка; танцювальна аеробіка: фанк-аеробіку, сіті-джерм, байлі-денс та ін.; аеробіка з навантаженням: супер-стронг (з використанням спеціальних важких палок боді-барів), памп-аеробіка (вправи з міні-штангою); шейпінг; стретчинг; пілатес; йога; фітбол-аеробіка тощо.

Використання фізкультурно-оздоровчих технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури сприятиме підвищенню мотивації до занять фізичними вправами, допоможуть оволодіти, а в майбутньому ці технології використовувати в своїй професійній діяльності, що сприятиме ефективному вирішенню завдань фізичного виховання учнівської молоді [5].

Разом із тим без активної, свідомої участі студентів не може бути позитивних результатів від процесу навчання викладацької діяльності. Враховуючи те, що вагоме значення становленню майбутніх фахівців з фізичної культури належить процесу самоосвіти, актуальним для студентської молоді буде «Індивідуальний план професійного самовиховання в студента (майбутнього фахівця з фізичної культури) основних педагогічних умінь», розроблений самостійно на власний розсуд і скорегований з викладачем.

Отже, сучасний вчитель фізичної культури повинен знати: 1) зміст інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту; 2) форми,

методи і принципи організації інноваційного навчання; 3) медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціокультурні основи інноваційних технологій у галузі фізичної культури і спорту.

Таким чином, нами встановлено, що інтеграція системи вищої освіти України до світової системи вищої освіти передбачає впровадження інноваційних технологій в процес підготовки вчителя фізичної культури за умови збереження і розвитку досягнень і традицій національної вищої школи. Сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики в галузі підготовки вчителя фізичної культури забезпечать психолого-педагогічні та фізкультурно-оздоровчі інноваційні технології.

До перспектив подальших наукових досліджень належить питання щодо пошуку шляхів мотивації майбутніх фахівців з фізичної культури до процесу саморозвитку та самовдосконалення.

Список використаної літератури

- 1. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 325 с.
- 2. Закон** України «Про фізичну культуру і спорт»: Наказ Президента України від 19.05.2015 р. № 453-VIII ВВР, 2015, № 30, ст.277 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>. – Загол. з екрану. – Дата звернення: 12.15.15.
- 3. Клокар Н. І.** Психолого-педагогічна підготовка вчителів до інноваційної діяльності : дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н. І. Клокар. – К., 1997. – 227 с.
- 4. Концепція** розвитку фізичного виховання у загальноосвітніх школах / Здоров'я та фізична культура. – №6. – 2005. – 24 с.
- 5. Круцевич Т. Ю.** Теория и методика физического воспитания: учеб. для студентов высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003. – Т.2. – 390 с.
- 6. Національна** стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Наказ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/index.php?newsid=2446>. – Загол. з екрану. – Дата звернення: 12.15.15.
- 7. Огієнко М. М.** Формування науково-педагогічного світогляду особистості як основи професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури та спорту / М. М. Огієнко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. – Чернігів : ЧНПУ, 2011. – № 86. – С. 398 – 403.
- 8. Прокопенко І. Ф.** Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції / І. Ф. Прокопенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – №2. – С. 81 – 85.
- 9. Селевко Г. К.** Энциклопедия образовательных технологий. В 2 томах / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

Шинкарьов С. І., Костенко С. Ю. Інноваційні технології в процесі підготовки вчителя фізичної культури

У статті розглядаються різновиди інноваційних технологій. Розкривається їх значення для якісної підготовки вчителів фізичної культури. Визначається ефективність використання інноваційних технологій в процесі підготовки вчителя фізичної культури. Встановлено, що інтеграція системи вищої освіти України до світової системи вищої освіти передбачає впровадження інноваційних технологій в процес підготовки вчителя фізичної культури за умови збереження і розвитку досягнень і традицій національної вищої школи. Доведено, що сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики в галузі підготовки вчителя фізичної культури забезпечать психолого-педагогічні та фізкультурно-оздоровчі інноваційні технології.

Ключові слова: вчитель, процес, підготовка, інноваційні технології, фізична культура.

Шинкарев С. И., Костенко С. Ю. Инновационные технологии в процессе подготовки учителя физической культуры

В статье рассматриваются разновидности инновационных технологий. Раскрывается их значение для качественной подготовки учителей физической культуры. Определяется эффективность использования инновационных технологий в процессе подготовки учителя физической культуры. Выявлено, что интеграция системы высшего образования Украины в мировую систему высшего образования предполагает внедрение инновационных технологий в процесс подготовки учителя физической культуры при условии сохранения и развития достижений и традиций национальной высшей школы. Доказано, что сущностное и целостное обновление педагогической теории и практики в области подготовки учителя физической культуры обеспечат психолого-педагогические и физкультурно-оздоровительные инновационные технологии.

Ключевые слова: учитель, процесс, подготовка, инновационные технологии, физическая культура.

Shinkarev S. I., Kostenko S. Y. Innovative technologies in the process of preparing the teacher of physical culture

The article discusses the variety of innovative technologies. Reveal their importance for quality training of teachers of physical culture. The use of innovative technologies in the process of preparing the teacher of physical culture. It is established that the integration of the higher education system of Ukraine into the world system of higher education involves the introduction of innovative technologies in the process of training teachers of physical culture under the condition of preserving and developing the achievements and traditions of national higher education. It is proved that the essential and holistic upgrading of pedagogical theory and practice in training teachers of

physical culture will provide psycho-pedagogical and sports innovative technology. The use of fitness technologies in the training of future teachers of physical culture will increase the motivation to engage in physical exercises will help to master, and in the future these technologies to use in their professional activities that will contribute to the effective solution of problems of physical education students.

Key words: teacher, process, training, innovative technology, physical education.

Стаття надійшла до редакції 07.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378.011.3:338.48-051

Г. П. Щука

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИК СТУДЕНТІВ

Як відомо, одна й та ж система освіти в кожному конкретному випадку може демонструвати різну ефективність у підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності. Незважаючи на дотримання галузевих освітніх стандартів, знання, вміння й ціннісні орієнтації, які отримали студенти в процесі навчання, можуть не відповідати тим вимогам, котрі висуває реальна практика в даному регіоні чи місті. Добре налагоджена взаємодія між роботодавцями та навчальними закладами дає можливість наблизити професійну підготовку до потреб практики: роботодавці формують цільове замовлення у відповідності до кадрових потреб регіону, потім ці вимоги враховуються при формуванні вибіркової частини освітніх стандартів. Природно, що від продуманості, чіткості та конкретності цих вимог значною мірою залежить кінцевий результат підготовки.

Проте, не факт, що роботодавці хочуть і можуть сформувати це замовлення. Як показує досвід, ринок праці не завжди сам чітко знає, що йому потрібно, особливо з огляду на перспективу. Простежується стійка тенденція: чим нижчий рівень розвитку даної галузі, чим більший відсоток у ній складають невеликі підприємства, тим складніше отримати обґрунтоване замовлення на підготовку фахівців. У таких умовах науково-педагогічним працівникам випускових кафедр доводиться самостійно визначатися з потребами регіону і забезпечувати прийнятний рівень практичної підготовки майбутніх фахівців.

Практична підготовка студентів здійснюється під час аудиторних занять та в процесі проходження практики. Процес практичної підготовки студентів складний за організацією, багатоаспектний за

змістом. Тому ми зупинимось лише на одному його аспекті: підготовка викладача-початківця до проведення практики студентів. Розглянемо цей процес на прикладі підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Виділення саме цього аспекту пояснюється рядом факторів. Насамперед – це низький рівень розвитку сфери туризму в Україні. Вітчизняна індустрія туризму орієнтується на світовий туристичний ринок і прагне зайняти на ньому свою нішу, але поки що за більшістю показників, у тому числі рівнем забезпечення висококваліфікованими кадрами, відстає. Галузі потрібні кадри, які б працювали на рівні світових стандартів, проте, розуміння того, якими саме знаннями, вміннями та навичками мають володіти ці фахівці, залишаються досить розмитими. З іншого боку, підприємств, які б потребували таких фахівців і могли відповідно оплачувати їх працю, обмаль.

По-друге, професійна туристична освіта – новий напрям у професійній педагогіці, знаходиться на етапі свого становлення, отже, теорія та практика підготовки майбутніх фахівців сфери туризму ще не достатньо напрацьована. Кількість науковців, які працюють в цій області можна назвати по пальцях: В. Федорченко [6], Н. Фоменко [7], Т. Сокол [5], С. Бабушко [1], Н. Мартинова [2], О. Паламарчук [3] тощо. Але це локальні дослідження, рефлексії набутого досвіду ще не відбулося в тій мірі, щоб ми могли говорити про якісь суттєві зрушення в процесі підготовки кадрів. Що стосується питань практичної підготовки, то можемо сказати, що в цьому напрямі з вітчизняних науковців працювала лише Л. Поважна [4]. Цілком очевидно, що цих досліджень недостатньо.

Тому в цій статті ми розглянемо технологію підготовки викладача до керівництва практикою студентів та найбільш поширені ускладнення, які виникають під час проведення цієї практики. Матеріал розрахований на викладачів, які не мають власного досвіду організації такої роботи.

Отримавши в навчальному навантаженні керівництво навчальною чи виробничою практикою студентів, відразу необхідно прояснити кілька позицій: встановити, хто ще має відношення до цього виду діяльності; визначити вид практики, наявне нормативно-правове та навчально-методичне її забезпечення.

Традиційно за кожним видом практики на кафедрі закріплюється кілька викладачів, крім того, призначається ще методист, який організовує цю роботу на рівні факультету (інституту). Очевидно, що керівниками практики не призначаються відразу два необізнані викладачі-початківці, тому бодай один з призначених матиме відповідний досвід роботи.

Вид практики та її тривалість вказується в навчальному навантаженні, за потреби це можна уточнити за навчальним планом. Нормативно-правове забезпечення складається з Положення про проведення практик студентів вищих навчальних закладів України, Положення про проведення практик студентів у конкретному ВНЗ, галузевих стандартів вищої освіти.

Ознайомлення з Положенням дасть можливість установити загальні принципи організації, проведення і підведення підсумків усіх видів практики студентів різних спеціальностей у ВНЗ України. Положення про проведення практик студентів у конкретному ВНЗ конкретизує загальні положення і вказує на специфіку, яка притаманна процесу організації практики студентів у даному навчальному закладі. За галузевими стандартами вищої освіти доцільно визначити, до якої частини програми (нормативної чи варіативної) вона належить, чи є директивні рекомендації щодо її організації.

Навчально-методичне забезпечення практики передбачає, насамперед, наявність її програми, зразків бланків звітної документації. Найліпший варіант – ознайомитися з програмою, за якою було організовано цю практику в минулому навчальному році, виявити, чи були якісь зауваження та рекомендації щодо її удосконалення.

Нормативні вимоги до структури програми практики відсутні. Традиційно, до її складу входять наступні компоненти:

- загальні положення (пояснювальна записка), де вказуються мета та завдання практики, її місце в системі практик, місце та термін проведення, тривалість. При цьому мета практики співвідноситься із загальними цілями освітньо-професійної програми, завдання – з видами та задачами професійної діяльності, а місце визначається шляхом визначення «вхідних» знань, умінь та компетенцій; взаємозв'язку з іншими навчальними елементами ОПП, результатів: компетенцій, які мають бути сформовані; вказуються загальний обсяг у кредитах та кількості годин;
- тематичний план та зміст практики;
- основні принципи організації та керівництво практикою (обов'язки керівника практики від кафедри, від підприємства, обов'язки студента-практиканта);
- завдання для самостійної роботи студентів;
- форма атестації (підведення підсумків практики: вимоги до оформлення звітної документації, критерії оцінювання);
- список рекомендованої літератури, програмове забезпечення, Інтернет-ресурси та ін..

Роботу над програмою практики доцільно з визначення переліку компетентностей, які мають бути сформовані у студентів протягом практики, та встановлення знань, які мають бути закріплені чи поглиблені в цей період.

Так як знання, вміння та навички здобуваються студентами в період теоретичного навчання, варто визначити перелік дисциплін, які забезпечують їх формування, разом з колегами, які викладають ці дисципліни, ретельно переглянути їх зміст, робочі навчальні програми та внести відповідні корективи. Викладач повинен чітко знати, яким обсягом знань повинен оволодіти студент протягом вивчення дисципліни, на що слід звернути увагу, які здатності відпрацювати і т.д. –

тобто забезпечити фундамент для проходження практики студентами. Тому інколи до програми практики вносять перелік тем, знання яких необхідно студенту для успішного виконання завдань практики.

Формування одних компетенстей доцільно розпочати в процесі теоретичного навчання, тоді як формування інших можливе лише в процесі практики. Цілком очевидно, що ці компетентності мають бути визначені заздалегідь, а процес їх формування повинен чітко простежуватися як у робочій програмі дисципліни, так і у програмі практики, як от «Очікуваний результат практики» – у вигляді переліку компетенстей чи окремих здатностей.

Коли робочий варіант програми практики готовий, варто визначити підприємства, які можна використовувати як бази практик та підписати (чи продовжити) з ними угоди. Головними умовами для підписання угоди повинні бути: наявність можливості для виконання студентом завдань конкретного виду практики, інноваційний та виробничий потенціал підприємства; наявність на підприємстві фахівців, які мають відповідну кваліфікацію та досвід роботи і бажання виступати наставниками.

Як свідчить досвід, комфортніше працювати з базами, які давно приймають студентів на практику: вони мають досвід роботи зі студентами, поступово вчаться планувати їх діяльність як частину виробничого процесу, формують реальний рівень вимог до знань, умінь та навичок студентів.

Бази практик обов'язково треба відвідати особисто. Необхідно ознайомити керівника з проектом програми практики, переконатися, що специфіка діяльності цього підприємства дозволяє виконати поставлені завдання, вислухати побажання адміністрації до її змісту та організації. Щоб зацікавити керівників підприємства у співпраці з навчальним закладом, оскільки фінансової винагороди вони не отримують, доцільно узгодити з ними тематику науково-дослідних робіт, які виконують студенти під час практики, наприклад, запропонувати їм розробку нового туристичного продукту, організацію PR-кампанії і т.д. – в залежності від змісту практики. В залежності від побажань адміністрації сформувати пакет індивідуальних завдань для практикантів.

Важливо вже на цьому етапі визначитися з наставником практиканта і налагодити з ним співпрацю. Результативність практики значною мірою визначається особистістю наставника та рівнем його взаємодії з викладачем університету. Саме наставник має ознайомити практиканта з роботою підприємства, контролювати дотриманням ним розпорядку дня, дисципліни, правил техніки безпеки, тощо. Він повинен не тільки спостерігати за роботою практиканта, але й разом з керівником практики від ВНЗ аналізувати її результати, виявляти проблеми, визначати причини та шляхи їх усунення тощо. Цілком очевидно, що не кожен висококваліфікований фахівець, який має стаж роботи та успішний у сфері туризму, може бути наставником. Наставник повинен мати якості вчителя-майстра. Під час цієї зустрічі варто визначитися із

робочим місцем практиканта, що дозволить уникнути багатьох непорозумінь.

Досить перспективним напрямком організації практики є участь студентів у соціальних проектах, які реалізуються місцевою владою. Потенційними базами практики у такому випадку можуть виступати не тільки туристичні фірми, але й інші установи та підприємства (навчальні заклади, структурні підрозділи комітету з політики молоді, установи культури, спорту і т.д.). Наприклад, практиканти можуть готувати і брати участь у таких заходах, як організація дозвілля дітей та підлітків, проведення екскурсій, розробка та реалізація цільових програм з розвитку туристичної дестинації тощо. Але надмірно захоплюватися такими заходами не варто: з одного боку вони не завжди в повній мірі відповідають завданням практики, з іншого, збільшують навантаження на викладача, оскільки вимагають додаткового детального та ретельно підготованого методичного супроводу.

Після попереднього обговорення і корекції (за потреби) проект програми практики затверджується на засіданні кафедри.

Далі викладач, керуючись змістом практики, очікуваннями усіх сторін, суб'єктів практики, приступає до створення (чи оновлення) Навчально-методичного комплексу з практики. До навчально-методичного комплексу, крім програми практики, традиційно включають програми установчої та звітної конференцій та різноманітні методичні рекомендації для студентів (тематика індивідуальних завдань – їх можна узгодити з тематикою курсових робіт / проектів; інструкції; інформаційні пам'ятки; тести, різнорівневі завдання для самостійної роботи та на саморефлексію; робочі зошити з задачами у відповідності до програм практики, форма звіту студента про проходження практики тощо).

Досить гарно зарекомендував себе досвід введення до Навчально-методичного комплексу електронного довідника по базам практики: надається повна інформація про підприємство, характер його діяльності, відгуки та презентації студентів, які проходили практику на цьому підприємстві раніше, та ін.

Для того, щоб діяльність студентів мала упорядкований характер, необхідно детально продумати вимоги до щоденника практиканта. Наприклад, можна ввести графу «повинно бути» (керівник практики дає перелік ключових професійних компетентностей, які мають бути сформовані під час практики, а студент періодично оцінює рівень їх сформованості); або окремий розділ – «Професійне самовизначення», де студент має фіксувати всі досягнення за формулою «хочу – можу – є – вимагають», визначати можливості, які були реалізовані, чи ускладнення, які виникали в процесі виробничої діяльності. Пізніше цей матеріал можна буде використати для корегування завдань практики.

Доцільно підготувати професійно орієнтовані алгоритми, схеми, діагностичні карти, які будуть полегшувати та прискорювали процес аналізу. Наприклад, «Лист спостереження», «Аналіз якості

обслуговування», «Професіограма турагента» та ін.. Тобто, необхідно забезпечити не лише самостійну виробничу діяльність, але й постійний аналіз та осмислення її результатів.

Альтернативою щоденника практики може бути блог, у якому студенти будуть описувати події та обговорювати їх, ділитися враженнями, корисною інформацією, посиланнями на інформаційні ресурси тощо. Звісно, про створення блогу треба теж подбати заздалегідь.

Так як єдині нормативні вимоги до структури та змісту Навчально-методичного комплексу з практики відсутні, формується він у відповідності до тих традицій, які існують у навчальному закладі чи на випусковій кафедрі.

За 2-3 місяці до початку практики проводяться організаційні збори студентів (краще окремо для кожного курсу), де повідомляються термін практики та її тривалість, основна мету, завдання та очікувані результати, кількість місць на базових підприємствах та прізвища викладачів, які є керівниками практики від ВНЗ.

У більшості навчальних закладів студентам надається можливість самостійно визначити підприємство, яке стане для нього базою практики. Проте, в окремих вишах не рекомендують відпускати студентів на навчальну практику за межі міста, оскільки це ускладнює методичне керівництво ними. Цю позицію варто прояснити на початковому етапі організації практики.

Студенти, які бажають проходити практику на базових підприємствах, повідомляють про свій вибір керівнику, інші проходять практику на основі угод, які підписують індивідуально.

За місяць до початку практики на основі зібраних заявок та індивідуальних угод на випусковій кафедрі відбувається розподіл студентів по базам практики. При розподілі враховується відповідність наукової роботи та схильності студентів характеру підприємства, а також персональні заявки з бази практики. Розподіл, зроблений кафедрою, закріплюється наказом по університету, який підписується не пізніше, ніж за 2 тижні до початку практики.

Після підписання наказу про розподіл на практику керівник практики проводить установчу конференцію, на якій студенти проходять інструктаж з охорони праці й безпеки життєдіяльності та отримують методичні та організаційні установки для проходження практики (робоча програма, мета і завдання практики, структура, вимоги до студентів); індивідуальні завдання; зразки звітної документації, правила її оформлення; регламент проведення підсумкового заліку і вимоги до атестації студентів. Також надаються інтернет-адреси сайту кафедри та методичного відділу з практик, на яких студенти можуть ознайомитися з нормативними та довідковими матеріалами, зразками документів; видаються направлення на практику.

Важливо, щоб студенти чітко зрозуміли, що і як вони повинні робити під час практики, де можна отримати консультацію, до кого звертатися, якщо виникають ускладнення.

Під час проходження практики її керівник не має можливості постійно знаходитися поруч зі студентом. Але час від часу доцільно спілкуватися з наставником та практикантом, хоча б у телефонному режимі, особисто перевіряти, чи виконує студент індивідуальний план, які має ускладнення, за потреби відкорегувати цей план.

Традиційно, за результатами практики студенти протягом встановлено терміну (2-7 днів) здають керівнику письмовий звіт та щоденник практики, які містять інформацію про виконану студентом роботу в період практики, коротку характеристику діяльності підприємства, висновки та пропозиції. Керівник практики перевіряє надані документи та заповнює відгук на кожного практиканта. В окремих навчальних закладах він же виставляє і оцінку за практику. Традиційно при оцінюванні враховуються: ступінь теоретичного осмислення студентом своєї практичної діяльності (аналіз записів у щоденнику); рівень сформованості професійних умінь (діагностика), якість оформлення звітної документації, характеристики практиканта, яку йому дали на підприємстві, критичного самоаналізу студента.

Важливо, щоб критерії оцінювання були визначені до початку практики і чітко прописані в її програмі. Студенти повинні знати, яку кількість балів вони можуть одержати за виконання завдання, відвідування кожного закладу, за участь у обговоренні на місцях, ведення щоденника і т.д. Це дозволяє мотивувати студента під час практики та уникнути непорозумінь під час оцінювання її результатів.

В інших вишах для підведення підсумків практики збирається звітна (підсумкова) конференція. На якій заслуховується і оцінюється практикант.

Звітну конференцію за результатами практики краще проводити через деякий час після її завершення, щоб студенти аналізували свою практичну діяльність вже на іншому емоційно-когнітивному рівні, що сприяє більш об'єктивному оцінюванню досягнутих результатів. Оголошення вивішується заздалегідь, запрошуються наставники та керівники підприємств, студенти старших та молодших курсів. Важливо кожному студенту надати можливість виступити, висловитися щодо основних аспектів процесуального боку практики, її структури та змісту.

Обрана заздалегідь комісія (завідувач кафедри, керівники практики, керівники підприємства та наставники) крім того, що оцінює кожного практиканта, має можливість визначити якість організації процесу проходження практики студентами та рівень задоволеності усіх сторін. Доцільно провести конкурси на кращого практиканта, кращий звіт з практики і т.д.

Звітні конференції користуються значною популярністю серед студентів: студенти старших курсів розглядають представлені підприємства з позиції перспективи працевлаштування, молодших – проходження практики в майбутньому.

Після завершення практики і проведення звітної конференції питання вдосконалення практичної підготовки майбутніх фахівців доцільно розглянути на засіданні кафедри. Керівник практики представляє аналіз результатів проходження практики. В результаті обговорення доповіді визначаються перелік тем (питань), загально особистісних та професійних компетентностей (умінь та навичок практичної діяльності у відповідності з її видами), на вивчення та формування яких варто звернути увагу наступного року, вносяться корективи в програму практики.

Таким чином, підготовка викладача до організації та проведення практики студентів передбачає ознайомлення його з існуючими нормативно-правовими навчально-методичними документами, які регулюють цей вид діяльності студентів. Якщо подібна практика проводилася у минулому навчальному році, процес підготовки обмежується оновленням програми практики та її навчально-методичного забезпечення, підписанням чи подовженням угод з підприємствами.

Підготовка викладача до проведення практики, яка вводиться до навчального процесу вперше, передбачає визначення компетентностей, які повинні бути сформовані в процесі практики; встановлення переліку підприємств, діяльність яких забезпечує формування даних компетентностей, та підписання з ними відповідних угод; розробку критеріїв сформованості даних видів діяльності рівневого характеру; розробку всього Навчально-методичного комплексу.

Список використаної літератури

- 1. Бабушко С. Р.** Теоретичні та методичні засади професійного розвитку фахівців туристичної сфери США і Канади: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Р. Бабушко. – К., 2015. – 40 с.
- 2. Мартинова. Н. С.** Ігрові технології в професійній підготовці майбутніх менеджерів туризму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. С. Мартинова. – К., 2015. – 20 с.
- 3. Паламарчук О. Ф.** Професійна підготовка фахівців сфери туризму в університетах Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Ф. Паламарчук. – К., 2014. – 20 с.
- 4. Поважна Л.І.** Організація навчально-виробничої практики майбутніх фахівців сфери туризму / Л. І. Поважна // Педагогіка туризму: навч. пос. / За ред. В. К. Федорченка. – К. : КУТЕП, 2006. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_ukr/pedtur33.htm.
- 5. Сокол Т. Г.** Педагогічні умови навчально-методичного забезпечення професійної підготовки менеджерів туристичної індустрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сокол Тетяна Георгіївна. – К., 2012. – 315 с.
- 6. Федорченко В. К.** Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Федорченко Володимир Кирилович.

– К., 2005. – 872 с. **7. Фоменко Н. А.** Теоретико-методичні засади формування стандартів освіти у сфері туризму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Фоменко. – К., 2012. – 40 с. **8. Чорна Л. В.** Особливості практичної підготовки майбутніх фахівців туристичної галузі в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Любова Васи́лівна Чорна. – Полтава, 2009. – 321 с.

Щука Г. П. Технологія організації практик студентів

У статті проаналізовано основні етапи діяльності викладача в процесі організації практик студентів туристичних спеціальностей. Охарактеризовано основні види практик студентів, їх функції та завдання, визначено послідовність дій викладача з моменту отримання навчального навантаження: встановлення завдань та баз практики, розробка робочої програми, знайомство з керівниками баз практик та наставниками, визначення робочого місця практиканта, індивідуальних науково-дослідних завдань, узгодження змісту практичної підготовки студента з результатами засвоєння теоретичного матеріалу на аудиторних заняттях з огляду на формування професійних компетентностей, як результату проходження практики, тощо.

Стаття розрахована на викладачів-початківців, які не мають досвіду організації практик та науково-педагогічних персонал, який працює на випускових кафедрах, які реалізують нові напрямки в професійній освіті.

Ключові слова: організація практик, практика студентів, професійна освіта в туризмі, керівник практики.

Щука Г. П. Технология организации практик студентов

В статье проанализированы основные этапы деятельности преподавателя в процессе организации практик студентов туристических специальностей. Охарактеризованы основные виды практик студентов, их функции и задачи, определены последовательность действий преподавателя с момента получения учебной нагрузки: установление задач и баз практики, разработка рабочей программы, знакомство с руководителями баз практик и наставниками, определение рабочего места практиканта, индивидуальных научно-исследовательских задач, согласование содержания практической подготовки студента с результатами усвоения теоретического материала на аудиторных занятиях ввиду формирования профессиональных компетенций, как результата прохождения практики, и т.д..

Статья рассчитана на начинающих преподавателей, которые не имеют опыта организации практик и научно-педагогический персонал выпускающих кафедр, которые реализуют новые направления в профессиональном образовании.

Ключевые слова: организация практик, практика студентов, профессиональное образование в туризме, руководитель практики.

Shchuka G. P. Technology practices of students

The article analyzes the main stages of the process of teacher students travel practice specialties. Characterize the main types of practices (evaluation, training, production, pre-diploma), their functions and tasks.

The sequence of actions of the teacher after receiving the workload, setting targets and bases practices, logistical and personnel support which allows you to perform tasks of practice, developing the work program of practice, the definition of activities that allow to form the necessary skills, familiarity with the heads of training in and establishing interaction with mentors who will work with trainees, trainee job review, block the formation of individual research tasks and training projects that meet the needs of enterprise administration. students' interests and objectives practices, content negotiation practical training of student results theoretical material on classroom lessons because of the formation of professional competencies as a result of practical training, and more.

The article deals with the most common complications that arise when the management practices implemented for the first time, and outlines possible solutions.

The article is intended for novice teachers who have no experience of practice and teaching staff working in training engineers departments that implement new trends in professional education.

Key words: organization practices, the practice of students, professional training in tourism practice leader

Стаття надійшла до редакції 26.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Курило В. С.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2.016:81 – 028.31:81'23

Г. М. Бондаренко

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сьогодні у змісті дошкільної освіти відбувається зміна пріоритетів від накопичення великої кількості знань до уміння їх свідомо застосовувати на практиці, усвідомлюючи зв'язки та значення явищ та предметів. З огляду на це, змінюється і рівень вимог, що висуваються дітям дошкільного віку. Так, на перший план виступає проблема монологічної компетенції дошкільників, що передбачає уміння складати різні типи розповідей, висловлювати власні думки, виявляти словесну творчість тощо. Але, монолог починається з наміру, з мотиву висловлювання, що виникає на тлі потреби у спілкуванні. Тому необхідним є створення певної основи, фундаменту, який складається із накопичених мовленнєвих умінь і навичок, мовних засобів, які їх забезпечують. Саме тому увага багатьох фахівців (Л. Виготський, В. Гумбольдт, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ж. Піаже, Н. Хомський та інші) прикута до процесу породження мовлення, витоків та природи мовно-мовленнєвої здібності людини.

Метою статті є характеристика психолінгвістичних аспектів розвитку монологічного мовлення дітей.

Проблема походження та розвитку мовлення завжди привертала до себе увагу багатьох фахівців різних галузей знань (психологія, філософія, лінгвістика тощо). Це пов'язано з тим, що мовлення включене в усі види діяльності дитини і поєднує у собі індивідуальну мовленнєву організацію та мовленнєвий досвід суспільства. Не дивлячись на це, спостерігається певна фрагментарність розробки цієї проблеми.

Найбільш логічне обґрунтування гіпотези щодо походження мовної здатності запропоновано Н. Хомським, який зазначав, що основною якістю мови є її новаторський характер, свобода від впливу зовнішніх стимулів, зв'язок із інтелектом, мисленням. Структуру мови науковець уявляє наступним чином. «Під час формування висловлювання (речення) у мисленні складається система суджень, яка виражає значення речення» [7, с. 39]. Цей фізичний сигнал і система суджень пов'язуються певними формальними операціями – граматичними трансформаціями. Розрізняючи поверхневу та глибинну структуру речень, Н. Хомський говорив про те, що перша містить таке розташування і взаємозв'язок слів, яке ми чуємо під час розмови. Ця структура прямо пов'язана з фізичним сигналом, в її основі лежить глибинна структура, яка визначається автором як «система категорій і складових, але більш

абстрактного характеру» [7, с. 40]. Таким чином, можна зробити висновок, що будь-яке висловлювання має певну структуру і до моменту говоріння проходить шлях від низки суджень, які поєднуються в одне висловлювання з метою вираження думки. Такий рух створює можливість для новаторського, вільного використання мови.

Досить цікавими є думки науковців щодо значення умовного та безумовного рефлексів як передумови розвитку зв'язного монологічного мовлення. Так, Л. Виготський обстоював думку про те, що в основі дитячого мовлення лежить вроджена реакція, спадковий рефлекс, який має назву безумовний. Цей рефлекс є основою, базою для наступного розвитку усіх умовних реакцій. Прикладом безумовного рефлексу, на основі якого виникає мовлення дорослої людини, можна назвати рефлекс крику, голосову реакцію дитини. Однак, поступово відбувається процес модифікації. «Повторюючись у відомих ситуаціях, поєднуючись у цих ситуаціях з умовними подразниками та входячи до складу цих ситуацій, голосові реакції дитини починають перетворюватися в умовні голосові рефлекси» [3, с. 164]. Оскільки голосова реакція пов'язана з певними зовнішніми враженнями, то з неупорядкованого цілого, до складу якого вона входить, поступово відокремлюється самостійно голосова реакція. Це відбувається наступним чином: із великої кількості неупорядкованих рухів, до складу яких входить і голосова реакція, все більше виокремлюється диференційована голосова реакція, яка і починає набувати центрального значення. Низка рухів відпадає і залишаються лише безпосередньо необхідні голосовій реакції міміка обличчя, плечей, рук [3, с. 165].

Підсумовуючи, можна сказати, що у розвитку дитини на перших етапах життя спостерігається своєрідний стрибок, перелом, завдяки якому відбувається підготовка до налагодження соціального та духовного контакту з оточуючими, що проявляється в оволодінні зв'язним мовленням і потребує від дитини взаємозв'язку із інтелектом, думкою.

В. Штерн підтверджує цю ідею, зазначаючи, що у більш старшому віці діти починають «винаходити» слова. Дитина засвоює, що кожна річ називається своїм словом. Тому дошкільник вдало об'єднує слово і річ таким чином, що слово, яке позначає річ, стає властивістю самої речі. Схожі ідеї знаходимо і у Л. Виготського. «У дитини, яка отримує від нас кожне конкретне слово, виникає безпосередній вузол (зв'язок) між даним словом і предметом, що йому відповідає. Цей зв'язок виникає природним шляхом» [3, с. 175].

Отже, процес розвитку мовлення дитини відбувається поступово і складається з певних структурних елементів. Ці елементи мають різну назву у різних галузях знань. Так, у психології це операції та дії, у дидактиці – навички та уміння, в оволодінні мовою – мовленнєві навички та уміння. Розглянемо детальніше ці поняття.

Мовленнєва навичка – це мовленнєва операція, яка здійснюється за оптимальними параметрами (повна автоматичність, відповідність нормі мови, нормальний темп виконання тощо). *Мовленнєве уміння* – це

мовленнєва дія, яка здійснюється теж за оптимальними параметрами (знання одиниць мови і правил їх поєднання, користування цими одиницями і правилами, використання наявних знань для вираження нової думки в новій ситуації).

Сформувати мовленнєву навичку – означає забезпечити правильну побудову і реалізацію висловлювання. Для повноцінного спілкування необхідним є вміння використовувати мовленнєві навички для того, щоб самостійно висловлювати власні думки, наміри, судження. В іншому випадку мовленнєва діяльність формується частково, у ланці її реалізації. Важливо, щоб дитина могла свідомо обирати поєднання мовленнєвих навичок в залежності від того в яких умовах протікає спілкування [6, с. 221].

Отже, процес становлення монологічного мовлення нерозривно поєднаний із вищезгаданими елементами. Оскільки, потребуючи розуміння із боку дорослого, дитина 5-річного віку вчиться визначати правильність власного висловлювання відповідно до мовного стандарту. Саме впродовж цього вікового періоду спостерігається засвоєння морфологічної, граматичної та синтаксичної будови рідної мови, а дитячі висловлювання стають схожими на коротку розповідь, що включає в себе фрази, які потребують узгодження більшої кількості слів.

У структурі (психолінгвістичній) оволодіння мовленням вирізняють кілька ланок. Проте, у багатьох авторів вона дещо різниться. На нашу думку, доречно розглянути структуру, запропоновану О. Леонтьєвим. Науковець виокремлює три елементи структури оволодіння мовленням: планування, реалізація плану та оволодіння мовою.

Планування (внутрішнє програмування) являє собою оперування осмисленими образами, яким приписуються певні функціональні ознаки.

Реалізація плану містить в собі кілька етапів.

Так, *тектограматичний етап* відповідає за кодування, яке проявляється у мінімальних звукових характеристиках. До цих характеристик поступово приєднуються додаткові семантичні ознаки, що реалізують принцип ієрархічної організації висловлювання: одні одиниці входять до більш крупних одиниць.

Мовна здатність вступає в силу, коли дитина повинна комбінувати мовні одиниці у висловлювання. Оскільки ситуації спілкування постійно змінюються, необхідно створювати нові фрази, комбінувати їх, по-новому поєднувати. Це призводить до утворення нових думок та їх вираження засобами мови. Саме цей момент дає поштовх до розвитку мовної здатності. І тоді найважливішим завданням стає навчання, формування у дитини цієї здатності, основою якої є семантичний компонент. Тому наступний, *фенограматичний етап*, проявляється у розподілі семантичних характеристик між двома або кількома одиницями і лінеаризації (розгортання) цих одиниць у відповідності зі структурою конкретної мови.

Етап синтаксичного прогнозування передбачає приписування похідному слову повного набору характеристик. Прогнозування на його

основі синтаксичної структури висловлювання і співвідношення з програмою. У разі співпадіння відбувається перехід до наступного слова. Якщо ж виникає неспівпадіння відбувається зміна прогнозу, правил переходу від програми до висловлювання або самої програми. Таким чином, можна говорити, що синтаксична структура висловлювання не є заданою з самого початку, а задана частково і вибудовується тільки в процесі генералізації висловлювання, яка розуміється як заміна слова з більш вузьким значенням на слово з ширшим значенням [6, с. 298].

Оволодіння мовою складається з двох компонентів: орієнтовні дії та дії оволодіння. П. Гальперін визначає орієнтовні дії як систему орієнтирів та вказівок, відомостей про всі компоненти дії. Навчання в цьому випадку відбувається з помилками, дія є не повністю усвідомлена. Це ще не сама діяльність, а система вказівок на те, як слід здійснювати цю діяльність. Як приклад, психолог наводить дії вчителя, який дає зразки слів і речень, аналізує те чи інше явище з учнем.

Дії оволодіння пов'язані з мовленням як системою позначення, як «певною дійсністю – дійсністю мови, закони якої дають про себе знати у вимогах зрозумілості іншим людям» [4, с. 182]. На думку П. Гальперіна, такі нові умови стають головним об'єктом орієнтації дитини, оскільки тепер потрібно не тільки розповісти про щось, а зробити це так, щоб це було зрозумілим для оточуючих, а не для самого себе.

Якщо ж неперервність, розгорнутість, логічна послідовність викладу повідомлення порушується, цілеспрямованої передачі інформації не відбувається. І, таким чином, дитина не може реалізувати потребу у перетворенні власних думок у продукти свого організму і повідомляти їх оточуючим.

Тому ми можемо зробити висновок, що оволодіння мовленням є складним та багатоаспектним явищем, яке багато в чому залежить від індивідуально-психічного стану того, хто говорить. Зв'язок мовленнєвого та розумового особливо відчутно проявляється під час формування монологічного мовлення, під час якого відбувається логічне, послідовне та змістовне викладення думок. Щоб ця послідовність не загубилася, дитині необхідно ясно уявляти об'єкт розповіді, уміти аналізувати, встановлювати відношення між предметами, підбитати влучні для вираження думки слова тощо. Тому доречно буде розглянути далі психічний компонент мовлення.

Досить цікаві ідеї з цього приводу висловлює І. Бодуен де Куртене, визначаючи, що мовлення як складне психічне явище складається з багатьох груп уявлень. До них належать фонації, психічний компонент (психофонетика) та церебрації (церебраційні уявлення).

Науковець зазначає, що у кожному промовлянні (фонації) необхідно враховувати дві сторони: одна з яких відображається у психічному центрі, а інша – у зовнішньому, периферійному. «Вивчення фонації може бути двояким: 1. вивчення суто фонаційного боку як фізичного явища, незалежно від мови у точному значенні цього слова;

2. вивчення психічного боку вимови, сторони уявлень, пов'язаних із живою мовою. Природньо, що одне постійно пов'язується з іншим і відокремити одне від одного неможливо. Під час вивчення вимови як фізичного явища ми маємо справу зі звуками мови, а під час вивчення психічної сторони – з фонетичними уявленнями, з фонемами, а також з їх складовими частинами та поєднанням» [2, с. 353].

Психофонетика вивчає фонетико-акустичні уявлення як самі по собі, так і у зв'язку з іншими уявленнями (мовними та немовними). Дитина, оволодівши мовою свого народу, прагне до спілкування з оточенням. Проте, поруч із цим іде процес розвитку власної, індивідуальної мови, в якій засобами почуттів і особливостей голосу і реалізується спілкування, вплив на інших мовленням.

Під церебрацією І. Бодуен де Куртене розуміє мову взагалі: «це сторона психічна, тісно пов'язана з слуховими уявленнями та вимовою» [2, с. 212].

Саме у старшому дошкільному віці ці аспекти проявляються найдужче, оскільки формується фонематичне сприйняття, збільшується словниковий запас (приблизно 20 слів у день), значення слів уточнюється та збагачується. На основі мовленнєвого досвіду формується відчуття мови, відбувається розвиток граматичної будови мовлення.

Дещо схожі думки щодо індивідуальної організації мовлення знаходимо і у працях Л. Щерби. Мовознавець зазначав, що індивідуальна мовна система пов'язана з мовною системою, яка належить усій спільноті, через психофізіологічну мовленнєву організацію. Тому уявлення окремих людей несуть відбиток особистісного досвіду.

Говорячи про мову та мовлення, Л. Щерба визначав три аспекти мовних явищ: мовленнєва діяльність, мовна система, мовний матеріал. За Л. Щербою, мовленнєва діяльність – це процес говоріння та розуміння мовлення. Так, дослідник говорив про те, що процеси розуміння, інтерпритації знаків є не менш важливими, ніж процеси вимови звуків, говоріння. «Мовленнєва організація не може рівнятися сумі мовленнєвого досвіду даного індивіда, а повинна буди своєрідною переробкою цього досвіду» [8, с. 25].

Мовною системою є словник і граматики конкретної мови. Це те, що об'єктивно закладене у мовленнєвому матеріалі і те, що проявляється в індивідуальних мовленнєвих системах, які виникають під впливом цього мовленнєвого матеріалу. Зазвичай мовна система ототожнюється із психофізіологічною організацією людини, яка, в свою чергу, розглядається як система потенційних мовних уявлень. Саме через це, мова є психофізіологічним явищем, яке вивчається психологією і фізіологією. «У мовній системі ми бачимо певну соціальну цінність, дещо єдине і загальнообов'язкове для усіх членів даної суспільної групи, об'єктивно дане в умовах життя цієї групи» [8, с. 26 – 27].

Третім, останнім аспектом мовних явищ є мовний матеріал – сукупність усього, що говорить і розуміється в певній конкретній

обстановці в ту чи іншу епоху життя даної суспільної групи. До мовного матеріалу відносять тексти, рукописи, книги. Говорячи про мовну систему та мовний матеріал як різні аспекти мовленнєвої діяльності, Л. Щерба зазначав, що мовний матеріал поза процесами розуміння стає мертвим, саме ж розуміння поза організованим мовним матеріалом є неможливим [8, с. 27].

Підтримуючи ідеї Л. Щерби, В. Бесянін відзначає наступний взаємозв'язок між мовленнєвою діяльністю та мовним матеріалом. «Мовна система виводиться з мовного матеріалу. Мовленнєва діяльність і виробляє мовний матеріал, несе в собі зміни мовної системи» [1, с. 19].

Оволодіння мовою – це не тільки засвоєнням мовних одиниць, а й правил їх створення і засвоєнням. Для того, щоб пізнати усі ці правила необхідно постійно мислити, проводити аналіз, систематизацію та узагальнення цих правил. Тому розвиток мовлення є органічно пов'язаним із розумовим розвитком. Зв'язне висловлювання як продукт діяльності дошкільника дозволяє говорити про глибину мислительної діяльності. Це проявляється у володінні засобами виразності зв'язного монологічного мовлення (епітети, порівняння, метафори тощо).

Отже, можна говорити про те, що монологічне мовлення є досить складним, багатоаспектним та динамічним процесом, який складеться з багатьох структурних елементів та проходить у своєму розвитку низку послідовних етапів. Так, вже ранні вокалізації та голосові реакції створюють перші передумови для подальшого розвитку мовлення, яке орієнтоване на слухача, на передання власних емоцій та переживань. Монологічне мовлення нерозривно пов'язане із художньо-естетичним (може, краще емоційним) розвитком та є не тільки соціальним, а й психічним явищем, що дозволяє висловлювати власні думки оточуючим у зрозумілій для них формі, надаючи при цьому інформації емоційного забарвлення.

Список використаної літератури

- 1. Бесянін В. П.** Психолінгвістика / В. П. Бесянін. – М. : Флінта, 2008. – 232 с.
- 2. Бодуен де Куртене.** Избранные труды по общему языкознанию / И. А. Бодуен де Куртене. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. – 386 с.
- 3. Выготский Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
- 4. Гальперин П. Я.** Введение в психологию / П. Я. Гальперин – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
- 5. Леонтьев А. А.** Основы психолінгвістики: учебник для студентов высших учебных заведений / А. А. Леонтьев – М. : Академия, 2008. – 288 с.
- 6. Леонтьев А. А.** Речь и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – 2003. – 536 с.
- 7. Хомский Н.** Язык и мышление / Н. Хомский – М. : Изд-во Московского университета, 1968. – 123 с.
- 8. Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград: Наука, 1974. – 427 с.

Бондаренко Г. М. Психолінгвістичні аспекти розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку

У статті схарактеризовано психолінгвістичні аспекти розвитку монологічного мовлення дітей дошкільного віку. Розглянуто провідні ідеї фахівців різних галузей знань щодо походження мовної здатності, структури оволодіння мовленням та етапів побудови висловлювання, індивідуальної організації мовлення. Розкрито компоненти оволодіння мовленням та зв'язок мовленнєвого розвитку з розумовим, що особливо відчутно проявляється під час формування монологічного мовлення, під час якого відбувається логічне, послідовне та змістовне викладення думок.

Ключові слова: монологічне мовлення, голосова реакція, мовленнєва діяльність, мовленнєва навичка, мовленнєве уміння, мовна система, мовний матеріал.

Бондаренко А. М. Психолінгвістические аспекты развития монологической речи детей дошкольного возраста

В статье охарактеризованы психолінгвістические аспекты развития монологической речи детей дошкольного возраста. Рассмотрены ведущие идеи специалистов различных отраслей знаний о происхождении языковой способности, структуры овладения речью и этапов построения высказывания, индивидуальной организации речи. Раскрыты компоненты овладения речью и связь речевого развития с умственным, что особенно ощутимо проявляется при формировании монологической речи, во время которого происходит логическое, последовательное и содержательное изложение мыслей.

Ключевые слова: монологическая речь, голосовая реакция, речевая деятельность, речевой навык, речевое умение, языковая система, речевой материал.

Bondarenko A. M. The Psycholinguistic aspects of development of monologue speech of children of preschool age

The psycholinguistic aspects of development of monologue speech of children of preschool age are described in the article. The leading ideas of specialists of the different fields of knowledge are considered about the origin of language ability, structures of capture by speech and the stages of construction of expression, individual organization of speech. The components of capture are exposed by speech and connection of speech development with mental, that especially perceptibly shows up at forming of monologue speech, during that there is logical, successive and rich in content exposition of ideas. Influence of early vocalizations and vocal reactions is found out on further development of broadcasting that is oriented to the listener, on the transmission of own emotions and experiencing. Also in the article, identifying of the speech system is considered with psychology and physiology organization of man. It is examined as a system of potential speech

presentations. Therefore speech is the phenomenon that studies psychology and physiology.

Key words: monologue speech, vocal reaction, speech activity, speech skill, speech ability, language system, speech material.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 376-056.34:616.896(045)(477)=161.2

Г. Д. Гончар

ПЕРВИННА ЛОГОПЕДИЧНА ДІАГНОСТИКА ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРА

Діагностика стану комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутичного спектра (РАС) є складним процесом, який базується на міжпредметних зв'язках та вимагає від учителя-логопеда розуміння структури цього первазивного порушення, його впливу на формування особистості дитини, на її соціалізацію.

Планування та проведення логопедичного обстеження дітей з РАС залишається актуальною проблемою сучасної логопедії, корекційної педагогіки та спеціальної психології, тому що потребує створення спеціальних умов для дитини і спеціальної кваліфікації від вчителя-логопеда. Частково це проблемне питання розглядається у працях О. Доленко, С. Морозової, Т. Морозової, А. Хаустова. Розвиток імпресивного та експресивного мовлення дітей з аутизмом описаний Л. Нурієвою. Проте у науковій літературі увага переважно приділяється корекційній роботі, а діагностичний етап висвітлено недостатньо.

Метою даної статті є виклад базових характеристик вчителя-логопеда, який проводитиме діагностику дитини з РАС; опис шкали та етапів комунікативного розвитку дитини з аутизмом, які можуть стати діагностичними критеріями при проведенні логопедичного обстеження дітей цієї категорії.

Вчитель-логопеда, який здійснює обстеження дитини з РАС повинен:

- мати знання про особливості пізнавального, емоційного, соціального, моторного розвитку дітей раннього, дошкільного та шкільного віку;
- знати діагностичні критерії аутизму (МКХ-10, DSM –V);
- знати скринінгові процедури: модифікований список контрольних питань для діагностики аутизму у дітей раннього віку (Modified Checklist for Autism in Toddlers – M-CHAT); дитячу рейтингову шкалу аутизму (Childhood Autism Rating Scale, Second Edition – CARS 2);

- володіти різними методами оцінки розвитку комунікації, вміти спостерігати за дитиною та проводити власне оцінювання особливостей її розвитку;
- вміти оцінювати особливості соціально-емоційного розвитку дитини і особливості взаємодії між батьками та дитиною;
- володіти вміннями проведення традиційної логопедичної діагностики з урахуванням особливостей встановлення контакту з аутичною дитиною;
- вміти проводити детальне довготривале вивчення пасивного словникового запасу дітей з розладами спектра аутизма;
- знати системи альтернативної комунікації (піктограми, жестове мовлення, малюнки, фотографії), вміти їх використовувати та надавати консультації батькам щодо їх використання тощо [1, с. 27].

Під час первинної діагностики стану розвитку комунікативних навичок та мовлення у дитини з РАС вчитель-логопед знайомиться з сім'єю, отримує інформацію щодо розвитку дитини зі слів членів родини, виявляє особливості порушення контакту, поведінки, інтересів, характерні стереотипи, можливі страхи, вивчає запит батьків. Запит батьків є однією з підстав для визначення особливостей організації індивідуальної та групової роботи з кожною дитиною у подальшому.

Після прояснення запиту батьків вчитель-логопед починає логопедичну діагностику, як спеціаліст з формування комунікативно-мовленнєвих навичок. Діагностика включає в себе динамічне спостереження за сім'ями і дітьми з розладами спектра аутизму в умовах навчальної кімнати та при можливості – спостереження у домашніх умовах, логопедичне обстеження (разом з батьками, а також в умовах індивідуального контакту дитини з учителем-логопедом), навчальну відеозйомку взаємодії дитини з батьками та фахівцями. Аналізується поведінка, вербальні та невербальні реакції дітей та батьків у рутинних комунікативних ситуаціях під час режимних моментів, виконання інструкцій батьків, вчителя-логопеда; взаємодія членів родини вдома та у кабінеті вчителя-логопеда (при спостереженні або зі слів батьків).

Діти з РАС, як правило, мають порушення і фонетико-фонематичного, і лексико-граматичного боків мовлення, тому їх можна обстежувати за схемами обстеження дітей з загальними недорозвиненням мовлення. Велика увага приділяється дослідженню імпресивного мовлення, яке є базою та передумовою виникнення усвідомлюваного активного мовлення. Пропонуємо спиратися на шкалу рівнів становлення розуміння мовлення, описану Н. Жуковою, О. Мастюковою, Т. Філічевою [3], у якій визначено:

Нульовий рівень – дитина із збереженим слухом не сприймає мовлення оточуючих, іноді реагує на власне ім'я, рідше на інтонації заборони, заохочення.

Ситуативний рівень – дитина розуміє прохання, пов'язані з побутовим світом. Знає імена близьких і назви своїх іграшок, може

показати частини тіла у себе, у батьків, у ляльки, але не розрізняє за словесною інструкцією зображень предметів, іграшок, добре знайомих їй у побуті.

Номінативний рівень – дитина добре орієнтується у назвах предметів, зображених на окремих картинках, але важко орієнтується у назвах дій, зображених на сюжетних картинках (йде, сидить, читає). Зовсім не розуміє питань непрямих відмінків (кому? чим? з ким?).

Предикативний рівень – дитина знає багато назв дій, легко орієнтується у питаннях непрямих відмінків, поставлених до об'єктів дій, зображених на сюжетних картинках. Розрізняє значення декількох прийменників (поклади на коробку, у коробку, біля коробки). Не розрізняє граматичних форм слів.

Розділений рівень – дитина розрізняє зміни значень, які вносять окремими частинами слів (флексіями, приставками, суфіксами: хата – хати, прийшов – вийшов).

Разом з батьками вчитель-логопед визначає етап спілкування дитини, який залежить від її здатності взаємодіяти, її навичок спілкування, причин, що спонукають до спілкування, її рівня імпресивного мовлення.

Під час діагностики можна обговорити з батьками 4 етапи спілкування за F. Sussman [4]: етап потреб, етап прохань, етап раннього спілкування, етап партнерської взаємодії. На підставі спостережень фахівця та батьків робиться висновок про етап спілкування, на якому знаходилася кожна дитина, з метою надання подальших рекомендацій розвитку комунікативних здібностей. Багато дітей починають з етапу потреб, проходять через етапи прохань і раннього спілкування і досягають етапу партнерської взаємодії. Діти поведуться по-різному в залежності від того, з ким вони знаходяться, в яких ситуаціях і від їх індивідуальних особливостей.

Діти на *етапі потреб* достатньо самостійні, обходяться без допомоги близьких. Вони виглядають так, ніби не цікавляться оточуючими; не розуміють того, що можна впливати на інших людей, звертаючись безпосередньо до них. Характерна поведінка дітей на етапі потреб включає наступне: дуже рідко взаємодіє з батьками і майже ніколи – з іншими дітьми; бажає все робити самостійно; дивиться або тягнеться до того, чого бажає; незвичайно грає (не знає, що робити з іграшками); видає звуки, щоб себе заспокоїти; плаче чи кричить на знак протесту; посміхається, сміється неадекватно ситуації; слів майже не розуміє.

На *етапі прохань* дитина тільки починає розуміти, що її дії можуть впливати на оточуючих. Вона може недовго взаємодіяти з близькими; видає звуки, повторює декілька слів щоб заспокоїтися чи зосередитися; тягнеться до того, чого бажає; коли виникає потреба, то бере дорослого за руку чи спрямовує його до бажаного об'єкту; вимагає продовження тактильних ігор а допомогою очного контакту, посмішки, рухів, звуків; іноді виконує добре знайомі побутові інструкції; розуміє етапи звичних дій.

Етап раннього спілкування характеризується подовженням соціальної взаємодії. Дитина спілкується більш свідомо, але головним чином для того, щоб отримати що-небудь для себе; розуміє, що може використовувати засоби спілкування (жести, міміку, звуки, картинки чи слова) у відповідності до певної ситуації. Наприклад, вона може просити цукерку, вимовляючи слово «цукерка» чи показуючи картинку, але продовжує тягнути дорослого до туалету або на прогулянку. Діти на етапі раннього спілкування звичайно можуть виконувати наступне: взаємодіяти з близькими у добре знайомій ситуації, грати у прості ігри декілька разів поспіль і більш тривалий час, просити продовження рухливих ігор, використовуючи під час гри ті ж рухи, звуки, слова кожного разу. Іноді можуть просити чи відповідати ехोलаліями, спеціально просять їжу, іграшки, рухливі ігри, допомогу, використовуючи картинки, рухи, слова. Починають відмовлятися, використовуючи запропоновані їм жестові чи мовленнєві зразки. Показують розуміння простих знайомих речень, назв знайомих предметів, імен людей. Говорять «Привіт! Пока!» Починають відповідати на запитання «Так?» і «Ні?» на питання-вибір «Що це?»

Дитина на *етапі партнерської взаємодії* полюбляє грати з близькими дорослими та дітьми, але іноді грає одна, бо не впевнена в тому, що треба зробити чи сказати, особливо в уявлюваній грі. Вона більш успішна у рухливих іграх або структурованій грі, де може вивчити правила. Характерна поведінка дітей на етапі партнерства включає наступне: беруть участь у тривалій взаємодії з близькими, грають з дітьми – більш успішно у знайомих іграх з чіткими правилами. Використовують слова та інші способи комунікації для того, щоб запитати, заперечити, привітатися, зосередити увагу співрозмовника на чомусь. Починають використовувати слова та інші способи комунікації для того, щоб розмовляти про минуле та майбутнє, виражати свої почуття, прикидатися. Діти конструюють власні речення, ведуть короткі бесіди, іноді виправляють себе, коли співбесідник їх не розуміє; розуміють значення багатьох слів. Діти-партнери з РСА продовжують переживати труднощі під час спілкування: вимовляють ехोलалії, коли не розуміють того, що говорить співрозмовник; намагаються вести бесіди на улюблені теми; роблять граматичні помилки, особливо під час використання займенників «ти», «я», «він», «вона»; губляться, коли люди не звертаються безпосередньо до них; не знають, як почати і закінчити розмову; не слухають, що говорить співрозмовник; відхиляються від теми розмови; можуть давати занадто багато інформації чи навпаки занадто мало деталей; не сприймають нюансів, які співрозмовник передає через міміку та пантоміміку; не розуміють сарказму чи гри слів, тому що сприймають інформацію буквально.

Описані шкала та етапи дозволяють вчителю-логопеду зробити перші висновки про стан комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з РАС та розробити план перспективної роботи.

Наприклад: Даня, 4 роки 1 місяць. Медичний діагноз: дитячий аутизм, затримка психомовленнєвого розвитку, гіперактивний розлад. Відвідує спеціальний дошкільний заклад комбінованого типу для дітей з важкими розладами мовлення.

Скарги мами на відсутність мовлення, відсутній контакт з оточуючими людьми, примітивну гру, відсутність адекватних засобів виразу емоцій, погану концентрацію уваги.

Запит спрямований на покращення спілкування, додавання емоційності, появу власного мовлення.

Обстеження за традиційною логопедичною схемою показало:

Органи артикуляції без грубої патології, тонус мимічної мускулатури нормальний, немовленнєвий видих досить плавний та довгий, голосові характеристики без особливостей, фонематичні процеси не сформовані.

Зі слів матері, у ранньому мовленнєвому розвитку спостерігалася поява гуління у віці 3-4 місяця, белькіт не з'явився, наслідування вигукам та діям дорослих не було. На другому році життя хлопчик не почав встановлювати зв'язок між словами та предметами, не реагував на власне ім'я, не виконував простих побутових інструкцій, не реагував на заборони з боку батьків.

На момент обстеження: реагує на власне ім'я тільки, якщо воно вимовляється мамою (може зупинитися, рідко повертається, не встановлює зоровий контакт). Розуміє часто повторювані вислови, які містять значимі для нього слова («Хочеш цукерку?», «Взувай капці!»), інколи показує розуміння у контексті того, що відбувається. Розуміння без контексту вибіркове, реагує тільки на інструкції мами: «Даня, іди сюди!». Інструкції «Даня, неси м'яч», «Сідай на стілець!» без підкріплення жестами не виконує. При спрямованому обстеженні за малюнками показує нерозуміння назв предметів, дій, якостей предметів. Але розуміє ті ж назви предметів, якщо для обстеження використовуються реальні предмети чи іграшки. На заборону частіше реагує криками, падінням на підлогу, збіганням. Прохання «Дай мені!» озвучене мамою виконує з жестовим підкріпленням; озвучене іншою людиною – не виконує.

Можна відмітити наступні характеристики спілкування: переважно не дивиться на того, хто до нього звертається, контакту з дітьми, спеціалістом, оточуючими дорослими не шукає. Утримати Даню у взаємодії можна тільки прямим обмеженням пересування (посадити на коліна, посадити напроти себе на стілець і якомога ближче поставити стіл, посадити до ігрового короба і присісти поруч на підлозі).

Вказівний жест хлопчик не використовує, може під час вираження відмови голосно кричати, відмахуватися руками; імітує жест «пока-пока»; на численні прохання мами і показ може зобразити «повітряний поцілунок». Якщо йому щось необхідно, то підходить і бере об'єкт, не звертається по допомогу, не підводить до необхідного предмету.

Посміхається неадекватно до емоційного забарвлення ситуації. Експресивне мовлення бідне, представлене окремими вигуками, «власного мовлення» нема.

Підсумком логопедичного обстеження може бути те, що Даня знаходиться на ситуативному рівні розуміння мовлення, поступово переходить від етапу потреб до етапу прохань.

На нашу думку, первинна діагностика вчителя-логопеда зосереджена саме на проясненні рівня розуміння та етапу спілкування дитини з РАС, дозволяє виявити основні комунікативно-мовленнєві труднощі дитини, намітити разом з родиною першочергові завдання корекційної роботи, акцентувати увагу усіх членів команди фахівців на «слабких» місцях кожної конкретної родини. Метою нашого подальшого дослідження буде розробка підтримуючої системи формування рівнів спілкування дітей з РАС. Це дозволить після визначення зони актуального рівня розвитку навичок спілкування дитини, орієнтуючись на зону найближчого розвитку будувати індивідуальний корекційний план з покроковими завданнями.

Список використаної літератури

- 1. Зайченко Г. Д.** Діагностичний етап роботи вчителя-логопеда в таборі інтенсивної корекції для сімей, що виховують дітей із порушеннями аутичного спектра / Г. Д. Зайченко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – №4. – С. 26 – 30.
- 2. Скрипник Т. В.** Феноменологія аутизму: монографія / Т. В. Скрипник. – К.: Видавництво «Фенікс», 2010. – 368 с.
- 3. Жукова Н. С.** Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Жукова Н. С., Мастюкова О. М., Филичева Т. Б. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
- 4. Sussman F.** More than words: A Guide to helping parents promote communication and social skills in children with autism spectrum disorder. – Toronto: Hanen Center, 2004. – 424 p.

Гончар Г. Д. Первинна логопедична діагностика дітей з розладами аутичного спектра

Дана стаття порушує питання про особливості проведення логопедичної діагностики з дітьми, які страждають на розлади аутичного спектра (РАС). Автор викладає базові компетентісні характеристики вчителя-логопеда, необхідні для організації та проведення кваліфікованої первинної логопедичної діагностики, серед яких: знання діагностичних критеріїв аутизму (МКХ-10, DSM –V), скринінгових процедур (М-CHAT, CARS-2); володіння різними методами оцінки розвитку комунікації, вміння оцінювати особливості соціально-емоційного розвитку дитини і особливості взаємодії між батьками та дитиною; володіння уміннями проведення традиційної логопедичної діагностики з урахуванням особливостей встановлення контакту з аутичною дитиною; знання системи альтернативної комунікації. Також у статті подано опис шкали

рівнів становлення розуміння мовлення, описаної Н. Жуковою, О. Мастюковою, Т. Філічевою та описані етапи комунікативного розвитку дитини за F. Sussman. Наведено приклад здійснення логопедичної діагностики дитини з аутизмом з метою виявлення рівня сформованості розуміння мовлення та етапу спілкування.

Ключові слова: розлади аутичного спектра, компетентісні характеристики вчителя-логопеда, діагностика комунікативно-мовленнєвого розвитку, розуміння мовлення, етапи спілкування.

Гончар А. Д. Первичная логопедическая диагностика детей с расстройствами аутистического спектра

Данная статья поднимает проблему проведения логопедической диагностики с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). Автор описывает базовые компетентностные характеристики учителя-логопеда, необходимые для организации и проведения квалифицированной первичной логопедической диагностики, среди которых: знание диагностических критериев аутизма (МКБ-10, DSM-V), скрининговых процедур (М-CHAT, CARS-2), владение различными методами оценки развития коммуникации, умение оценивать особенности социально-эмоционального развития ребенка и особенности взаимодействия между родителями и ребенком; владение умениями проведения традиционной логопедической диагностики с учетом особенностей установления контакта с аутичным ребенком; знание системы альтернативной коммуникации. Также в статье представлена шкала уровней становления понимания речи, описанная Н. Жуковой, Е. Мастюковой, Т. Филичева, в которой определено: нулевой, ситуативный, номинативный, предикативный, расчлененный уровни понимания речи. Коммуникативное развитие ребенка предлагается оценивать по этапам, выделенными F. Sussman: этап потребностей, этап просьб, этап раннего общения, этап партнерского взаимодействия. Описан пример диагностирования ребенка с аутизмом с целью выявления уровня сформированности понимания речи и этапа общения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, компетентностные характеристики учителя-логопеда, диагностика коммуникативно-речевого развития, понимание речи, этапы общения.

Gonchar G. D. The primary speech therapy diagnostics of children with autism spectrum disorders

This article raises the problem of logopedic diagnostics of children with autism spectrum disorders (ASD). The author describes the basic competence characteristics of speech therapist, which necessary for the organization and holding of qualified primary logopedic diagnostics, including: knowledge of the diagnostic criteria for autism (ICD-10, DSM-V), screening procedures (M-CHAT, CARS-2), the possession of different methods evaluation of the development of communication, the ability to assess the characteristics of

social and emotional development of the child and interaction between parent and child; possession of skills of traditional speech therapy diagnostics allowing for the establishment of contact with an autistic child; knowledge of alternative communication systems. The article also shows the scale of the formation of speech understanding levels described N. Zhukova, E. Mastukova, T. Filicheva, which defined: the zero, situational, nominative, predictive, the dissected levels of speech understanding. Communicative development of the child is invited to assess the stages allocated F. Sussman: stage needs, stage of requests, early stage of communication, partnership stage. There is an example of the speech therapy diagnostics of a child with autism to detect the level of formation of speech understanding and communication phase in this article.

Key words: autism spectrum disorder, the characteristics of competency-speech therapy teacher, diagnostics communicative speech development, speech understanding, communication stages.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.091.31:376 – 056.313

О. В. Ільченко, В. В. Тарасова

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Однією з основних проблем підготовки до шкільного навчання є формування у дошкільників мовленнєвої функції, що не лише забезпечує соціальну адаптацію дитини і є знаряддям комунікації, але й зумовлює її готовність до засвоєння шкільних знань, зокрема, з предметів мовного циклу.

Реалізація на практиці основних завдань цієї підготовки неможлива без розробки адекватних методів корекційно-розвивального та попереджувального навчання дошкільників з розумовою відсталістю.

У зв'язку з цим виникає необхідність визначити пріоритетні напрямки цієї підготовки, якими повинно стати формування у дітей практичних мовленнєвих знань, вербальних дій та операції з мовними знаками, які зумовлюють не лише достатній рівень сформованості усного мовлення, але і сприятимуть якісному оволодінню дитиною шкільних програм, зокрема з предметів мовного циклу.

Порушення мовлення у розумово відсталих дітей досліджувалися М. Хватцевим, Р. Левіною, Г. Каше, Д. Орловою, М. Савченко, Є. Соботович, Є. Гопиченко, Р. Лалаевой та іншими.

Так для нормального протікання процесів мовлення необхідне збереження та повноцінне функціонування центральних і периферичних відділів аналізаторних систем, їх координована робота (Б. Ананьєв, А. Лурія, та інші); гарний стан зорових і моторних функцій (Є. Гурьянов, М. Безруких, С. Єфімова та інші); усвідомлення власного мовлення та оволодіння ним (Л. Виготський, М. Хватцев, Р. Левіна, Д. Эльконін, Р. Лалаєва та інші); достатній рівень сформованості уваги, пам'яті, мислення, різних розумових операцій (Л. Виготський, Н. Алгазіна, І. Прищепова та інші), емоційно-особистісна зрілість дитини (Л. Виготський, І. Домашенко, В. Мухина та інші).

Відомо, що до початку шкільного навчання діти з порушеннями розумового розвитку опановують мовленнєву діяльність у мірі достатній для спілкування. Вони можуть висловлювати свої потреби, прохання, використовувати мовлення в актах комунікації з дорослими й однолітками. Проте дослідження мовленнєвої діяльності дітей з вадами інтелекту дозволили визначити цілий ряд специфічних особливостей цього процесу, зокрема, неточність, неповноту, поверховість тощо [6].

Порушення засвоєння мовлення виявляються передусім у не сформованості у дитини «мовленнєвої компетенції» (системи практичних знань про звукову, лексичну, граматичну будову мови, які дозволяють породжувати й розуміти різні типи мовленнєвих висловлювань) та в незасвоєнні у зв'язку з цим самих мовленнєвих норм.

Важливим, але досі неврахованим достатньою мірою аспектом мовленнєвої підготовки дошкільників з розумовою відсталістю є формування у них дій та операцій з мовними знаками, які входять до структури діяльності використання мовлення (комунікативний компонент мовленнєвої діяльності).

Важливою складовою дії розуміння висловлювань є процес утримання її складної багатоопераційної структури. Порушення названого процесу може спричинити таку ситуацію, коли, незважаючи на розуміння окремих складових елементів вислову, дитина не розуміє вислів у цілому. Це відбувається внаслідок «випадання» зі структури мовленнєвої дії тієї чи іншої операції, особливо в умовах збільшення навантаження на оперативну пам'ять та увагу.

Обидва компоненти мовленнєвої діяльності (і лінгвістичний, і комунікативний) перебувають у тісній взаємодії. Однак до останнього часу в програмах корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з розумовою відсталістю пріоритет віддавали переважно формуванню лінгвістичного компонента мовленнєвої діяльності. Робота ж із розвитку складових комунікативного компонента була представлена вкрай фрагментарно, що негативно впливало на загальний рівень готовності зазначеної категорії дітей до засвоєння шкільних знань, зокрема з предметів мовного циклу.

Мета статті – висвітлити та охарактеризувати особливості лінгвістичного та комунікативного компоненту мовленнєвої діяльності

дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку.

Становлення мовлення розумово відсталої дитини здійснюється своєрідно й з великим запізненням. Вона пізніше й менш виражено вступає в емоційний контакт із матір'ю. У віці близько року у розумово відсталої дитини можна спостерігати патологічну реакцію на мовлення дорослого. Ця реакція проявляється в тому, що звукові комплекси, вимовлені дітьми, бідні й характеризуються зниженим емоційним забарвленням. У них слабо виражене прагнення наслідувати мовлення дорослого. Вони не реагують на найпростіші ситуативні команди, уловлюють лише інтонацію, але не зміст зверненого до них мовлення [2].

Здорова дитина 3-4 років уже має більший словниковий запас, її активне мовлення носить майже правильну граматичну норму, а фонетичні помилки вимови залишаються лише у вигляді дрібних виключень.

У той же час у дитини-олігофрена розрізнення на слух і вимова слів і фраз виникає значно пізніше. Мовлення її вбоге й неправильне. Основні причини, що обумовили такий стан мовлення, – слабкість замикальної функції кори, повільне вироблення нових диференційованих умовних зв'язків у всіх аналізаторах, а іноді переважно в якому-небудь одному. Значну негативну роль грає також загальне порушення динаміки нервових процесів, що утрудняє встановлення динамічних стереотипів – зв'язків між аналізаторами.

Недорозвинення мовлення може бути обумовлене в першу чергу нестійкими диференційованими умовними зв'язками в області слухового аналізатора, що повільно формуються. Через це дитина довго не диференціює звуків мовлення оточуючих людей, довго не засвоює нових слів і словосполучень. Вона не глуха, вона чує навіть тихий шерех або ізольований звук, вимовлений батьками, але звуки зверненого до неї зв'язного розмовного мовлення сприймаються дитиною нерозчленовано [2, с. 56]. Це схоже на те, як дорослі чують мовлення іноземців. Така дитина виділяє й розрізняє лише деякі слова. Процес виділення цих сприйнятих адекватно слів з мовлення навколишніх відбувається зовсім іншим, більше повільним темпом, чим у нормі. Це і є перша, основна причина запізненого й неповноцінного розвитку мовлення. Але й далі, коли ці слова вже виділені й упізнаються як знайомі, відомі, вони усе ще сприймаються нечітко. Розумово відсталі діти погано розрізняють подібні звуки, особливо приголосні.

Перші нечисленні слова, неточно вимовлені, з'являються в розумово відсталих дошкільників в 2-3 роки або навіть в 5 років. Це переважно іменники – назви предметів найближчого оточення й дієслова, що позначають часто виконувані дії. Окремі дошкільники навіть в 5 років користуються словами лепету або вимовляють лише перший склад потрібного слова. Фонетичний лад мовлення майже у всіх дітей до

початку шкільного навчання виявляється сформованим далеко не повністю. Виключення зустрічаються досить рідко.

Старші дошкільники хоча й із труднощами, але користуються мовленнєвим спілкуванням. Їм складно брати участь у бесіді, а тим більше складними виявляються оповідання за картинкою, переказ почутого простого тексту або словесна передача побаченої або пережитої події. Це вдається їм зробити лише за допомогою питань і підказок [2].

Мовленнєву діяльність забезпечують специфічні мовленнєві та загальнофункціональні психологічні механізми. Останні тісно пов'язані з пізнавальними процесами, передусім пам'яттю, увагою, мисленням.

Деякі слова в мовленні не можна прямо співвіднести з тим чи іншим конкретним предметом. Цілий ряд слів – це складні поняття, що формуються поступово в міру накопичення знань, соціального досвіду, розуміння значення цих слів у контексті (наприклад, таке слово, як добрий, лютий, весна, зима тощо). У дітей з розумовою відсталістю накопичення досвіду відбувається сповільнено та спотворено, і не тільки через дефект пізнавальної діяльності, але й через зниження пізнавальної активності.

Засвоєння граматичної системи мовлення і, насамперед, значеннєвої (семантичної) структури речення вимагає того, щоб дитина структурно сприймала ситуацію, тобто диференціювала б у ній практичним способом виробника дії, саму дію, предмет, на який спрямована дія. Діти з розумовою відсталістю тривалий час сприймають ситуацію глобально, нерозчленованою.

Засвоєння значення цілого ряду граматичних категорій пов'язане з розвитком особливого виду розумової діяльності – це численні зіставлення слів за звучанням і значенням (наприклад, слон – слони, пішов – пішла тощо), практичне виділення елементів, за рахунок яких утворюється різниця в значенні, типізація цього значення, його диференціація з іншими значеннями.

Значну роль відіграє мислення й у процесі породження мовленнєвого висловлювання: створення семантичної програми висловлювання, вибір мовних одиниць (слів, граматичних форм) відповідно до їхнього значення, контроль за побудовою висловлювання – усі ці операції здійснюються механізмами, що належать до рівня інтелектуальної діяльності.

Так само чітко простежується роль мислення у дії розуміння висловлювання, яка будується з одночасним урахуванням значення всіх його складових одиниць, що передбачає взаємозв'язок різних рівнів аналізу й синтезу.

Таким чином, аналіз структури мовленнєвої діяльності у зазначеному аспекті засвідчує роль, яку відіграє мислення у засвоєнні мови у процесах її використання з комунікативною метою.

Проте це стосується не тільки лексико-граматичної будови мовлення. Оволодіння його звуковою системою також неможливе без певного рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності: для засвоєння

фонематичної будови слова і її реалізації у звуковому мовленні необхідна сформованість слухових і вимовних диференційовок. Водночас відомо, що процес формування будь-яких диференційовок, у тому числі й названих, при порушеннях розумового розвитку відбувається значно повільніше, ніж у нормі. Встановлено, що всі діти проходять такий етап у розвитку, коли через функціональну незрілість мовнорухового аналізатора не можуть правильно відтворювати звуковий склад слів. Але у нормі діти дуже швидко починають усвідомлювати мовні норми та дефекти власного називання слів. Це усвідомлення є найважливішим стимулом для розвитку моторних функцій мовленнєвого апарату й удосконалювання правильної вимови [2].

Роботу з розумово відсталими дітьми дошкільного віку починають із формування самої дії розуміння мовлення. Із цією метою вчать співвідносити почуті прості речення, тексти з відповідними предметами й діями. Для цього варто рекомендувати наступні вправи: виконання дії із предметами по словесній інструкції педагога; виконання дітьми дій з іграшками в процесі читання педагогом окремих речень і елементарних зв'язних текстів; читання педагогом складених ним оповідань за серією сюжетних картинок, і співвіднесення дітьми кожного речення з відповідною сюжетною картинкою.

Важливо в процесі цих вправ використовувати мовний матеріал, що ускладнюється. Однак на даному етапі він повинен містити в собі тільки ті мовні знаки, значеннями яких дитина володіє (далі наводяться зразки таких текстів). Тому формування дії розуміння мовлення проводиться й на всіх наступних етапах роботи по мірі розширення в дитини пасивного словника, а також обсягу граматичних структур, що розуміються нею [3, 7].

Процес розуміння мовлення або декодування являє собою складну мовну дію, спрямовану на переробку мовних сигналів, сприйнятих у їх фізичних (акустичних) характеристиках у систему мовних значень.

Це складний і багатоступеневий процес, саме тому виділяють три рівні сприйняття мовлення: сенсорний, перцептивний, значеннєвий.

Для того, щоб зрозуміти висловлення, необхідно насамперед упізнати усі слова, що входять до нього. Як відомо, у людини, що оволоділа мовою й мовленням, слова запам'ятовуються в пам'яті в їхній матеріальній оболонці – у формі слухорухових образів. Ці слухорухові образи відповідають фонемному складу слова. Кожний такий слухоруховий образ співвіднесений з певним предметом, явищем, тобто зі змістом або значенням.

Процес розуміння мовлення починається зі сприйняття ритміко-інтонаційної структури речення й членування його на окремі звукозначення або слова, сприйняття звукового складу слів – фізичних, акустичних ознак, що входять у слово звуків. По слуховим нервам цей сигнал передається в мозкові центри. У первинній слуховій корі на сенсорному рівні сприйняття відбувається обробка акустичної інформації, укладеної в слові: виділяються послідовні сегменти (частини

слова), що відповідають мовленнєвим одиницям (складам), здійснюється їхній акустичний аналіз (виділяються шумові й голосові ділянки, характеристики фонемних переходів тощо Л. Чистович, В. Кожевников, И. Вартанян). Для розуміння значення слова потрібна його подальша обробка – виділення в зазначених акустичних ознаках звукового сигналу постійних корисних ознак фонем і їхнє розрізнення по цих ознаках (фонематичне розрізнення). Як тільки ці ознаки виявляються виділеними, відбувається впізнавання звукового складу слова, в результаті звірення сприйнятого і переробленого зазначеним способом акустичного сигналу, із слухоруховим образом слів (еталоном) що зберігається в пам'яті. Це перцептивний рівень сприйняття (Л. Чистович, І. Зимня, Е. Соботович).

Однак для впізнавання фонемного складу слова необов'язково розрізняти всі звуки, що входять в нього. Людина, що володіє мовленням, на підставі впізнавання перших звуків слова передбачає його наступні елементи, тобто відбувається імовірнісне прогнозування звукового складу слова.

Глибинний рівень розуміння мовлення, як показують дослідження афазіологів, значною мірою забезпечується збереженістю й певним рівнем розвитку симультанних синтезів, тобто можливістю одночасного охоплення всіх значеннєвих компонентів висловлення.

Пам'ять як загальнофункціональний механізм представлена в мовленнєвій діяльності двома видами: оперативною і довготривалою.

Довготривала пам'ять забезпечує запам'ятовування, зберігання і відтворення звукових оболонок мовленнєвих знаків, їхніх значень, практичних правил їхньої поєднуваності в мові, що і зумовлює залучення названої психічної функції до структуру різноманітних дій мовленнєвої діяльності [5].

Короткочасна ж пам'ять забезпечує утримання складної багатоопераційної структури мовленнєвих дій: їхніх алгоритмів; мовленнєвих зобов'язань, які накладаються головним словом (реченням) по відношенню до залежного слова (підрядного речення); смислової програми висловлювання тощо.

Увага як загальнофункціональний механізм мовленнєвої діяльності створює необхідний рівень зосередження і спрямованості свідомості, що забезпечує підвищення рівня сенсорної, інтелектуальної та ін. активності індивіда. У цій своїй ролі увага виступає як засіб протікання всіх пізнавальних процесів пам'яті, мислення, сприймання, і завдяки цьому зумовлює розвиток і функціонування як мовленнєвої діяльності в цілому, так і окремих її складових зокрема [7].

Сприйняття мовленнєвого повідомлення включає процес імовірнісного прогнозування, тобто передбачення наступних звуків у слові, слів у реченні у відповідній граматичній формі. Імовірнісне прогнозування є приватним проявом загального закону, що випереджає відбиття дійсності. Мовленнєве сприйняття може характеризуватися

різною глибиною й рівнем прогнозування як ходу розвитку думки, так і появи найбільш імовірнісного для даного контексту слова.

Вади утримання дітьми складної структури мовленнєвих дій стають на перешкоді правильного розуміння та породження мовленнєвих висловів навіть за умови використання у них добре засвоєного мовного матеріалу [3; 7].

Отже, результати дослідження сформованості процесу розуміння мовленнєвих висловів різної структури дітьми дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості доводять що мовленнєві дії особливо чітко проявляються під час сприймання дітьми з розумовою відсталістю складних логіко-граматичних конструкцій, розуміння яких вимагає обов'язкового врахування всіх семантичних компонентів висловлювання, а отже має досить складну структуру і, відповідно, вимагає високого рівня сформованості процесу утримання всіх її складових. Для розумово відсталих дітей ці вміння не є такими, що формуються самостійно, а тому цьому треба спеціально вчити дітей.

Список використаної літератури

1. Данилкина Г. И. Об изменении содержания устных связных высказываний учащихся младших классов вспомогательной школы / Г. И. Данилкина // Шестая научная сессия по дефектологии – М., 1971. – С. 146 – 147. **2. Исаев Д. Н.** Умственная отсталость детей и подростков / Д. Н. Исаев. – М. : Речь, 2007. – 163 с. **3. Кузнецова Г. В.** Особенности понимания речи окружающих взрослых умственно отсталыми детьми 4-5 лет. / Г. В. Кузнецова // Дефектология. – 1978. – №2. – С. 67 – 72. **4. Лалаева Р. И.** Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых детей. Учебное пособие к спецкурсу / Р. И. Лалаева. – Ленинград : Изд-во ЛГПИ им. Герцена, 1988. – 72 с. **5. Лурия А. Р.** Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Просвещение, 1973. – 374 с. **5. Соботович Е. Ф.** Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1995. – 203 с. **6. Соловьев И. М.** Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.

Ільченко О. В., Тарасова В. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з порушеннями інтелекту

У статті розкривається необхідність визначити пріоритетні напрямки мовленнєвої підготовки розумово відсталих дітей. Зазначаються основні форми роботи з дітьми якими рекомендовано оперувати для формування у дітей практичних мовленнєвих знань, вербальних дій та операції з мовленнєвими знаками, що зумовлюють не лише достатній рівень сформованості усного мовлення, але і будуть сприяти якісному оволодінню дитиною шкільних програм, зокрема з предметів мовленнєвого циклу. Звертається увага на те, що результати

дослідження сформованості процесу розуміння мовленнєвих висловів різної структури дітьми дошкільного віку з легким ступенем розумової відсталості доводять, що мовленнєві дії особливо чітко проявляються під час сприймання дітьми з розумовою відсталістю складних логіко-граматичних конструкцій, розуміння яких вимагає обов'язкового врахування всіх семантичних компонентів висловлювання, що вимагає високого рівня сформованості процесу утримання всіх її складових.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, інтелект, порушення інтелекту, діти з легким ступенем розумової відсталості, мовлення, мова, мовленнєва функція.

Ильченко О. В., Тарасова В. В. Особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта

В статье раскрывается необходимость определить приоритетные направления языковой подготовки умственно отсталых детей. Указываются основные формы работы с детьми которыми рекомендуется оперировать для формирования у детей практических языковых знаний, вербальных действий и операции с языковыми знаками, обуславливающие не только достаточный уровень сформированности устной речи, но и будут способствовать качественному овладению ребенком школьных программ. Обращается внимание на то, что недостатки сложной структуры речевых действий становятся препятствием для правильного понимания и порождения речевых высказываний даже при использовании в них хорошо усвоенного языкового материала.

В статье подчёркивается, что для умственно отсталых детей эти умения не являются формирующиеся самостоятельно, а потому этом надо специально учить детей.

Ключевые слова: речевое развитие, интеллект, нарушение интеллекта, дети с легкой степенью умственной отсталости, речь, язык, речевая функция.

Ichenko O. V., Tarasova V. V. The peculiarities of the speech development children of learning disability

The article deals with the need to identify priority are as of language training of mentally disabled children. Identifies the main forms of work with children whom it is recommended too the formation of the children of practical languages kills, verbal actions and operations with linguistic signs, due not only to an adequate level of formation of speech, but will also contribute to the qualitative mastery of a child of school programs, in particular on the subjects of linguistic cycle.

It is noted that the process of understanding speech or decoding is a complex language actions aimed at processing speech signals, sensed in their physical (acoustic) characteristics of the system of linguistic meanings. It is noted that this is a complex and multistep process, which

is conventionally divided into three levels of speech perception-sensory, perceptual, semantic. It determines the depth level of understanding speech, largely allows simultaneous coverage of all the semantic components of the utterance. Attention is drawn to the fact that the shortcomings of the content children of the complex structure of speech acts are an obstacle to the proper understanding and generation of speech utterances, even when using them are well as simulated language material. In this connection, it is recommended to work with mentally retarded children of pre-school age begin with the formation of the action to understand speech. For this purpose, taught simple sentences, the texts with the corresponding objects and actions. To do so, recommend the following exercise: perform actions with the objects on the verbal instructions of the teacher.

Key words: speech development, intelligence, intellectual disabilities, children with mental retardation, speech, language, speech function.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 37.035.6

І. А. Мурсамітова, О. А. Брюховецька

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ЗАСОБАМИ НАЦІОНАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Дитинство – це важливий і неповторний період формування особистості. Саме в цей період дитина формується фізично, психічно, інтелектуально, здобуває необхідні знання, вміння та навички. В цей період діти потребують приділення найбільшої уваги. Від розумного ставлення до дитячих проблем, інтересів та потреб залежить доля кожної дитини у формуванні цілісної особистості.

В наш час зміст дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини. У свідомості дитини-дошкільника закладаються фундаментальні світоглядні поняття, моральні цінності, переконання. Першим соціальним осередком дитини є сім'я. Тому так важливо дати системні знання про сім'ю, родину, історію свого роду.

У дошкільному віці великий вплив на формування особистості дитини має українська художня діяльність, яка є провідним засобом естетичного і національного виховання дітей.

Сьогодні Україна вибрала свою незалежність, роздобула власну державу, відроджується історична пам'ять народу, культура, мова, а також

образотворче мистецтво, відповідно відроджується національна система виховання. Лише правильно організована, вона може сформувати повноцінну, національно-свідому особистість громадянина України.

Пізнання родовіду, сім'ї, селища, району, міста, краю, держави починається вже у дошкільному закладі. Систематично вихователі знайомлять дітей з творами українського образотворчого мистецтва. Під час малювання діти вчаться слухати і бачити «шедеври», створені рідним народом. Поступово через живопис до дітей надходить розуміння того, що вони живуть в країні, не пишатись якою – неможливо.

В наш час, коли відбувається духовне відродження і становлення нашої держави, актуальності набуває питання національного виховання через твори українського образотворчого мистецтва.

Національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти. Його основна мета – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури, міжнаціональних взаємовідносин, формування у молоді потреби та умінь жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури.

Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів, переконань на основі цінностей вітчизняної світової культури.

Національне виховання має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору і діяльності, спрямованої на процвітання України.

Позицію про те, що виховання має яскраво виражений національний характер, здавна підтримували видатні філософи, педагоги, психологи. Як немає взагалі людини (абстрактної, безликої, без конкретної національної приналежності), а є людина-українець, росіянин, японець, так немає виховання взагалі, а є українське, німецьке, японське виховання тощо.

Цю саму думку слідом за К. Ушинським повторюють М. Бердяєв, Д. Донцов, сучасні науковці М. Стельмакович, Ю. Руденко, Б. Червак та ін.

Науковці стверджують, що не може існувати суспільство, в якому не було б окреслено науково вивічених основних ідеологічних установок, котрі б вели суспільство до єдиної мети. Але ця ідея мусить бути не нав'язаною ззовні, а виробленою самим народом. Вона полягає у тому, що кожен народ, нація, етнос у процесі свого розвитку виробили історично зумовлену ідеологію, яка своїм корінням сягає сивої давнини і ідеями якої пройняті всі сфери життєдіяльності народу.

Цілі і завдання національної системи виховання досягаються насамперед через глибоке і всебічне оволодіння дітьми змістом освіти, який має втілювати в собі національні та загальнолюдські цінності і реалізується такими основними шляхами, засобами [7, с. 38]:

1. Рідна мова. Українська мова є однією з найдавніших і розвинутіших мов світу. Вона має багатовікову історію свого розвитку, тому скарбниця її виражальних засобів, пізнавально-навчальних прийомів практично невичерпна.

2. Родовід. Засобами рідної мови діти найбільше усвідомлюють ідейно-моральні цінності родоvodu, його основоположну роль у житті людини, нації, її культури і духовності. Від роду до народу, нації – такий природний шлях розвитку кожної дитини, формування її гуманістичної суті, патріотичної спрямованості, національної свідомості і повноцінності, громадської зрілості.

3. Рідна історія. З історії родоvodu починається історія рідного народу. Українська система виховання ґрунтується на фактах, відомостях, наукових знаннях історії Батьківщини – України. Її історія розкриває найцінніше духовне багатство – знання про виникнення, становлення і розвиток свого народу, нації, Вітчизни. Вивчаючи історію України, вихованці глибоко засвоюють першоджерела, витoki духовності рідного та інших народів, які здавна живуть на території нашої Держави.

4. Краєзнавство. У формуванні «кореневої» системи духовності дитини провідна роль належить краєзнавству. Вітчизнознавство починається з краєзнавства – історичного, етнографічного, географічного, фольклорного, літературного. Беручи активну участь у багатогранній краєзнавчій роботі, діти з раннього віку прилучаються до героїки минулих епох, трудових подвигів, справ і мистецьких традицій дідів, прадідів, їхнього подвижництва в ім'я вільного життя.

5. Природа рідного краю. Однією з причин порушення єдності людини з природою було те, що нехтувалися численні засоби національної системи виховання, спрямовані на формування в молоді екологічного світобачення. Народна виховна мудрість із колиски плекала в кожній дитині відчуття гармонії природи і людини. Українська система виховання пройнята ідеями вірності і відданості природі батьківського краю.

6. Національна міфологія. Українські легенди, притчі, міфи є найпоширенішими жанрами народної міфології, що втілює в собі могутній пізнавальний і виховний потенціал. У міфології – витoki українського національного характеру, способу мислення, світогляду, філософського осмислення дійсності.

7. Фольклор. Саме у фольклорі відображено багатогранну і глибоку душу народу, його духовне багатство. У фольклорі – першовитoki оригінального світосприймання, самобутнього тлумачення явищ природи і людського життя. У думах, піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах у високо поетичній і глибоко

ліричній формі відображено весь культурно-історичний, мистецький шлях українського народу. Фольклорне виховання є найважливішою частиною етнопедагогіки, серцевиною національної системи виховання. Вся українська творчість спонукає до любові, духовності, моральних цінностей. Національний фольклор передається з покоління і підтримує національний дух українських людей.

8. Народний календар. Це система історично обумовлених дат, подій, свят, традицій, звичаїв і обрядів, які в певній послідовності відзначаються народом протягом року. Народний календар – енциклопедія життя, трудової діяльності, культури, побуту і дозвілля народу, могутній і гармонійний комплекс ідейно-моральних, емоційно-естетичних засобів виховання підростаючого покоління.

9. Національна символіка. Наш народ виробив багатющу символіку, яка виникла та апробовувалась протягом століть і стосується істотних сторін, доленосних подій у житті української нації, держави, духовності. Символіка містить у собі важливий філософський, політичний, ідейно-моральний та естетичний зміст, спрямованість. Національна символіка України в історичній пам'яті народу символізують державну, політичну, економічну і національну незалежність України.

10. Національні традиції, звичаї і обряди. В основі понять «народ», «нація» лежать стійкі віковічні традиції – трудові, моральні, етичні та інші. Традиції і звичаї бувають родинні, регіональні і загальнонаціональні. Вони об'єднують минуле і майбутнє народу, старші і молодші покоління, інтегрують етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю. Національна система виховання широко використовує традиції і звичаї з метою формування в молоді етнічної самобутності, творчого ставлення до дійсності. Вихована в творчому національному дусі, молодь покликана розвивати традиції і звичаї батьків і дідів у нових конкретно-історичних обставинах, поглиблюючи самобутній колорит суверенної України.

Національна система виховання створює всі умови для того, щоб розкривалися природні задатки, формувалися нахили, здібності, вироблялося творче, самобутнє світобачення кожної особистості, реалізовувався її творчий потенціал. Національна система виховання є складовою і невід'ємною частиною життєдіяльності, життєтворчості рідного народу. Тому система компонентів народної духовності, шляхи і засоби їх формування мають визначати сутність і зміст національної системи виховання.

Система національного виховання використовує практично невичерпні можливості народного професійного мистецтва у формуванні у людини – гуманіста. Історична енергія народу, стійкість, багатство, краса його національного духу трансформувалися і акумулювалися в різноманітних видах і жанрах мистецтва – пісенному, музичному, танцювальному, декоративно-прикладному тощо. Проймаючись чарами естетичних цінностей, дійств, учні переконуються в тому, що

мистецькими традиціями пройняті всі сфери життя, діяльності, побуту, дозволя народу [6, с. 2].

Освітні заклади всіх ступенів і рівнів намагаються відроджувати та розвивати художню освіту, охоплювати необхідну суму знань, навичок, умінь у процесі виховання основ мистецтва.

Для підйому національного мистецтва, потрібно залучати більше народу. Починаючи з дошкільних закладів. Маленькі вихованці приймають спадщину від старших поколінь і сьогодні, завтра втілюють її в життя, стабілізують розвивають, пишаються, передають наступним поколінням.

Національне мистецтво дає змогу виховувати любов до рідної землі, природи, дає поняття про традиції нашої держави, побут, культуру. Знайомить дітей з видатними діячами українського мистецтва, з героями життя на протязі багатьох століть, які підтримували та розвивали мистецтво нашої держави.

Серед різних видів мистецтва образотворче мистецтво справляє на людину чи не найефективнішу дію, бо завдяки своїй універсальності впливає на її емоційно-чуттєву сферу, поглиблює знання, формує загальну та естетичну культуру. В педагогічній практиці образотворче мистецтво сприяє створенню образного мислення, асоціативної пам'яті, художньої уяви. Воно певною мірою впливає на внутрішній світ дитини, залучає її до сфери людських емоцій, виховує в ній здібність орієнтуватись в навколишньому житті, пробуджує сприйнятливність до прекрасного.

Художнє виховання засобами образотворчого мистецтва слід розпочинати з дошкільного віку. Образні картини, в яких відтворено навколишню дійсність викликають яскраві емоції і на довго залишаються в пам'яті дитини впливаючи на її подальший розвиток [5, с. 6]. Це допомагає формувати естетичну оцінку, це відкриває стежку до емоційно – морального, естетичного змісту мистецтва.

З давніх-давен Україна славиться чудовими майстрами. В нас уміють ткати й вишивати, вирізати по дереву і розписувати, виготовляти кераміку. Умільці з народу передають свої вміння від покоління до покоління, щоб нащадки залучалися до скарбниці національного мистецтва. Знане у світі українське народне малярство, декоративність та образність якого привертають увагу мільйонів людей. Національні традиції підтримують та продовжують талановиті митці, вихідці з різних регіонів України.

Національна система виховання, породжена історичним процесом і створена самим народом, зосереджує в собі родинні цінності, ідеї, погляди, переконання, традиції, звичаї, навчально-виховні заклади і осередки культури, які спрямовані на організацію життя підростаючого покоління, виховання його в дусі природничо-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації. Система виховання ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, науково-педагогічної думки, що ввібрали в себе надбання національної виховної мудрості, досягнення світової культури.

Всі компоненти духовності українського народу, як і його матеріальної культури, становлять національні цінності, які є серцевиною освіти і, виховання. Рідна народна і професійна культура, наука, духовність та кращі здобутки культур інших народів становлять основний національний та загальнолюдський зміст освіти і виховання підростаючих поколінь.

Глибоке знання і практичне продовження традицій, звичаїв і обрядів створює той національний колорит, ту цілісну культурно-історичну життєдіяльність, національну самобутність, яка є могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності народів світу; фундаментальною природовідповідною основою виховання підростаючих поколінь, створення національної системи виховання. Характер виховання полягає у формуванні молодого людини як громадянина України незалежно від її етнічної приналежності. Національне виховання має суспільний характер. До нього причетні сім'я, найближче соціальне оточення – формальні й неформальні об'єднання, громадські організації, засоби масової інформації, заклади.

У світлі вищевикладеного можна сказати, що країна, яка не має своєї самобутньої і неповторної системи виховання, національної ідеї, не має історичного майбутнього.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 112 с. **2. Закон** України «Про освіту» // Законодавство України про освіту: зб. законів. – К. : Парламент. вид-во. 2002. – 144 с. **3. Національна** програма патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства: затв. Постановою Кабінету Міністрів України, 15 верес. 1999 р.: (Витяг) // Директор школи. – 2003. – № 29 – 32. – С. 16 – 18. **4. Бойченко В.** Сучасний стан патріотичної вихованості молодших школярів / В. Бойченко. Початкова школа. – 2005. – №5. – С. 12 – 14. **5. Вишневський О.** Ще раз про народження громадянина: національне і громадське у сучасному українському вихованні / О. Вишневський. – Освіта. – 2002. – № 8-9. – С. 6 – 7. **6. Гнатюк В.** Управління системою національного виховання учнів початкових класів / В. Гнатюк // Початкова школа. – 2000. – №4. – С. 1 – 3. **7. Кловак Г., Ткаченко В.** Формування етнічної самосвідомості школярів – важлива проблема сучасної національної школи України / Г. Кловак, В. Ткаченко // Учитель. – 2000. – №1-3. – С. 38 – 40. **8. Коваль В. О.** Науково-методичні основи патріотичного виховання учнів засобами трудового навчання. – Зб. наук. пр. / В. О. Коваль. – К., 2000. – С. 102 – 110.

Мурсамітова І. А., Брюховецька О. А. Естетичне виховання дошкільників та учнів початкової ланки засобами національного мистецтва

Стаття присвячена проблемі формування естетичного виховання дошкільників та учнів початкової ланки. У названій роботі теоретично обґрунтовано сутність поняття естетичне та національне виховання, проаналізовано вплив образотворчого мистецтва, народних традицій, родинного виховання, народної педагогіки на формування у дітей родинних цінностей, ідей, поглядів, переконань. У статті розкрито значущість української народної творчості щодо формування громадянських якостей особистості, патріотичних настроїв. Висвітлюються шляхи найефективніших засобів прилучення молоді до національних цінностей, які спрямовані на організацію життя підростаючого покоління, виховання його в дусі природничо-історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації.

Національна система виховання створює всі умови для того, щоб розкривалися природні задатки, формувалися нахили, здібності, вироблялося творче, самобутнє світобачення кожної особистості, реалізовувався її творчий потенціал. Національна система виховання є складовою і невід'ємною частиною життєдіяльності, життєтворчості рідного народу.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, культура, мистецтво, духовні цінності.

Мурсамитова И. А., Брюховецкая О. А. Эстетическое воспитание дошкольников и учеников начального звена средствами национального искусства

Статья посвящена проблеме формирования эстетического воспитания дошкольников и учеников начального звена. В названной работе теоретически обоснована сущность понятия эстетическое и национальное воспитание, проанализировано влияние изобразительного искусства, народных традиций, семейного воспитания, народной педагогики на формирование у детей семейных ценностей, идей, взглядов, убеждений. В статье раскрыта значимость украинского народного творчества на формирование гражданских качеств личности, патриотических настроений. Освещаются пути эффективных средств приобщения молодежи к национальным ценностям, которые направлены на организацию жизни подрастающего поколения, воспитания его в духе естественно-исторического развития материальной и духовной культуры нации.

Национальная система воспитания создает все условия для того, чтобы раскрывались природные задатки, формировались наклонности, способности, производилось творческое, самобытное мировоззрение каждой личности, реализовывался его творческий потенциал. Национальная система воспитания является составной и неотъемлемой частью жизнедеятельности, житнетворчества родного народа.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, культура, искусство, духовные ценности.

Mursamitova I. A., Bryukhovetska O. A. Aesthetic education preschool and junior pupils by means of national art

The article deals with the problem of formation of aesthetic education of preschool and elementary level. In these theoretically the essence and aesthetic concept of national education, the influence of the fine arts, folk traditions, family education, public pedagogy in the formation childrens family values, ideas, opinions and beliefs. The article deals with the importance of Ukrainian folk art on the formation of civil qualities of patriotic sentiment. Highlights ways most effective means of familiarizing young people with national values, which are aimed at organizing the life of the younger generation, his upbringing in the spirit of natural historical development of material and spiritual culture of the nation.

The national education system, generated by the historical process and created by the people, a focus family values, ideas, attitudes, beliefs, traditions, customs, educational institutions and cultural centers aimed at organizing the life of the younger generation in the spirit of his education pryrodnycho-historical development of material and spiritual culture of the nation. The system of education based on the principles of family education, public pedagogy, scientific and educational thought that absorbed the achievements of the national educational wisdom, achievement of world culture.

Educational institutions at all levels and levels trying to revive and develop art education, to cover the necessary amount of knowledge, skills, abilities, education in the fundamentals of art.

The national education system creates all conditions to natural inclinations revealed, formed inclinations, abilities, produce creative, original outlook of each individual, realized its creative potential. The national system of education is an integral and inalienable part of life, life creativity of their people.

Key words: national-patriotic education, culture, art, spiritual values.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

UDC 37.046.14:81'243

AL Ghanimi Qabas Jameel Rashid

DIFFICULTIES OF READING SKILLS

The teacher cannot teach pupils all the existing rules and exceptions for reading English words. Nor is it necessary to do so. When learning English

pupils are expected to assimilate the following rules of reading: how to read stressed vowels in open and closed syllables and before *r*; how to read *ay*, *oo*, *on*, *ow*; the consonants *c*, *s*, *k*, *g*; *ch*, *sh*, *th*, *ng*, *ck* and *tion*, *tsion*, *ous*. The rules are not numerous, but they are important to the development of reading.

Pupils should learn the reading of some monosyllabic words which are homophones. For example: *son* — *sun*; *tail* — *tale*; *too* — *two*; *write* — *right*; *eye* — *I*, etc.

At the very beginning, the pupil is compelled to look at each printed letter separately in order to be sure of its shape. He often sees words and not sense units. For instance, he reads: The book is on the desk and not (The book is) (on the desk).

The most difficult thing in learning to read is to get information from a sentence or a paragraph on the basis of the knowledge of structural signals and not only the meaning of words. Pupils often ignore grammar and try to understand what they read relying on their knowledge of autonomous words. And, of course, they often fail, e. g., the sentence ***He was asked to help the old woman*** is understood in Russian language for example as Он попросил помочь старушке, in which the word ***he*** becomes the subject and is not the object of the action. Pupils sometimes find it difficult to pick out topical sentences in the text which express the main ideas.

To make the process of reading easier new words, phrases and sentence patterns should be learnt orally before pupils are asked to read them. So when pupils start reading they know how to pronounce the words, the phrases, and the sentences, and are familiar with their meaning.

Consequently, in order to find the most effective ways of teaching the teacher should know the difficulties pupils may have.

An individual with a reading disability demonstrates difficulties in reading skills that are unexpected in relation to age, cognitive ability, quantity and quality of instruction, and intervention. The reading difficulties are not the result of generalized developmental delay or sensory impairment [8].

Reading disability may be characterized by:

- difficulties in single word reading;
- initial difficulties decoding or sounding out words;
- difficulties reading sight words;
- insufficient phonological processing; that is, the understanding that sentences are comprised of words, words are made up of syllables, and syllables are made up of individual sounds or phonemes;
 - expressive or receptive language difficulties;
 - difficulties with comprehension.

For students with a reading disability, the reading difficulties are persistent. Even though an individual's reading ability may eventually reach an acceptable performance, it often continues to be characterized by a slower reading rate. School psychologists are expected to demonstrate competencies in helping students develop cognitive and academic skills through data-based decision-making activities. Science based practice should be applied when

assessing and identifying reading problems and targeting instruction that matches students' reading needs. The scientists suggests that we first define the problem as the difference between an institution's or referral source's (e.g., school district's benchmark criteria, teacher's, or parent's) expectations for reading achievement and a student's actual reading performance. For example, if Jane is reading 30 words correctly per minute during oral reading of passages, and benchmark standards indicate that she should be reading 90 words correctly per minute, a discrepancy of 60 words read correctly per minute exists [4, p. 11].

Once the problem has been identified and expressed in the difference between expectations and actual performance, the problem needs to be analyzed in terms of what is causing Jane to read only 30 rather than 90 words correctly per minute. It may be discovered that Jane has only been provided one opportunity to orally read passages during each school day. Therefore, the intervention may be to increase Jane's opportunities to orally read passages to increase her rate of reading words correctly per minute. Her progress in achieving this expectation can be assessed using curriculum-based oral reading passage measurements. This method of identifying a problem and targeting instruction is a solution-focused one. Therefore, the first major aim is to describe a three-tiered instructional context by which a process takes place involving matching students' reading needs with instruction, implementing reading instruction, and evaluating the effects of the instruction to determine if the match was effective for helping students

BASIC CONSIDERATIONS: Learning most often occurs within a stimulus, response, and consequence paradigm. For instance, teachers instruct or present content to occasion a response, a response(s) is emitted, and a consequence (e.g., feedback or reinforcement) is provided. Interventions can be considered either as stimuli or as consequences. For instance, the stimulus may be either a teacher demonstrating how to make letter-sound correspondences while helping students read a word, providing verbal prompts to encourage students to answer comprehension questions, or providing timed oral reading practice drills. The consequence may be providing verbal praise for applying the strategies and reading words correctly, or it may be giving corrective feedback such as word supply for reading words inaccurately. It would then seem very logical to carefully examine the stimulus, response, and consequence if learning is not occurring or if learning is occurring at a less than optimal level. The relationships among a stimulus, response, and consequence are usually examined when reference is made to exploring ecological or environmental factors associated with learning. This certainly pertains to developing reading skills. By examining a stimulus, response, and consequence paradigm within the context of reading skill lessons, professionals proactively engage in helping children achieve their reading performance goals process takes place involving matching students' reading needs with instruction, implementing reading instruction, and evaluating the effects of the instruction to determine if the match was effective for helping

students make sufficient progress. The second major focus is to present various evidence-based general and specific reading interventions that are aimed at addressing particular skill needs within the domain area of reading.

During the primary grades, children learn strategies for reading words that focus on basic letter-sound correspondences and syllable types. By the intermediate grades, children must become adept at decoding multi syllabic words and words with prefixes and suffixes.

They also need to become fluent readers of texts that place demand on their ability to understand unfamiliar words and topics. Evidence has suggested that students with reading disabilities need more explicit and prolonged instruction in higher level decoding strategies, vocabulary, and comprehension strategies in order to acquire these reading skills [12, p. 396]. Intervention studies for poor readers have focused primarily on phonological awareness and phonics training, which has resulted in significant improvements in decoding skills but not necessarily in reading fluency or comprehension [1, p. 234].

In theory, students making slow progress in fluency and comprehension might need strategies that link decoding and comprehension, along with sufficient guided practice applying these strategies during reading so that deployment of strategies becomes habitual. Children with reading disabilities demonstrate not only slow progress in word reading and vocabulary, but also limitations in their knowledge and application of cognitive strategies during reading, compared, skilled readers [1, p. 243].

For example, Palincsar and Brown noted that, compared to good readers, poor readers do not see reading as a search for meaning. They do not monitor their own comprehension, engage in strategies when there is a breakdown in comprehension, or modify their choice of strategy to meet the task demands. An important step in improving the reading of struggling readers in the late elementary years is providing strategies for decoding unfamiliar words in texts and linking these decoding strategies to word meanings. As Nagy and Scott argued, students need to take an active role in word learning, but for this to happen; they need knowledge about the structure of the words and strategies for inferring the meanings of words. According to Nagy and Scott “context and morphology (word parts) are the two major sources of information immediately available to a reader who comes across a new word” [9, p. 275]. Teaching students how to derive meaning from unfamiliar words as they read is beneficial for building independence during reading [3, p. 460].

Fukkink and deGlopper carried out a meta-analysis of 21 instructional treatments aimed at improving strategies for deriving word meaning from context. They concluded that this type of instruction could promote vocabulary growth in students [3, p. 452]. Moreover, research studies have shown that normally achieving students can learn to use context-analysis strategies effectively for deriving word meaning [2].

The scientists argued that although poor readers do use context, they seem to do so more for the purpose of facilitating word recognition than for

aiding in comprehension. Other researchers have suggested that students with language and reading difficulties might benefit from explicit instruction and guided practice. As Nagy and Scott pointed out, word-part analysis and work best when they are used in combination[9, p. 275].

Imagine needing to teach the content of a book, novel, or other text that your students have difficulty reading on their own. Can you imagine the challenge entailed?

Few new secondary teachers avoid the shock that comes from realizing that their textbooks or supplementary readings are out of reach of their students' literacy skills. Understandably, textbooks mandated by the state or districts usually are designed for students who have on-grade-level reading skills. Unfortunately, as noted in the introduction to this text, many of your students' literacy skills will not be sufficient to access the information in those texts. As you remember from your own years in junior high and high school, much of your learning about a particular subject matter was learned through reading: reading the textbook either in class or for homework, reading novels and short stories, reading supplementary articles. If students are unable to read and comprehend the key materials of a content area course, their ability to learn the skills and concepts of that subject is severely hampered. In what makes depressingly perfect sense, corps members in secondary placements cite their students' below grade-level reading skills as one of the biggest challenges to achieving significant gains with their students.

When teachers begin to work with students with such low skills, many are tempted to throw up their hands and sigh, "these kids just can't read...how am I supposed to teach them social studies/science/world literature when they can't read the material?" While the statement may be true many students even at the secondary level "can't read" – the phrase could point to a wide variety of different reading-related problems. Reading has several distinct layers that must be pulled apart in order to fully understand what it means to read and the different levels of support we might need to provide for students who are struggling with reading. In this article we'll unpack what it means to read by looking at several classroom scenarios with students who "can't read" for a variety of reasons. With each illustrative scenario, we'll discuss the foundational reading skill (or skills) that the student lacks. Then, because accurate diagnosis of a student's reading challenges is critical to appropriate instruction and growth in reading ability, we'll share assessment tools to use when you encounter a student with various reading [11].

Therefore, when secondary students "can't read" what might that mean? We can almost all but rule out a lack of book and print awareness. And, according to Reading Next: A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy, "very few...older struggling readers need help to read the words on a page; their most common problem is that they are not able to comprehend what they have read".

In short, this article provides practice information about teaching reading to older students with reading difficulties. It acknowledges the challenges

curators face, but also highlights what can make a difference in students' academic experiences. Improved literacy, after all, is a gateway to improved opportunities in many aspects of students' lives both in and out of school. Now that we've unpacked the skill of reading, what does it sound like when secondary students "can't read?" Let's peer into a few classrooms to explore the literacy challenges you may need to address with your students so they can master the learning goals of your content area and grow in their literacy skills.

References

- 1. Abbott S. P.** It's never too late to remediate: Teaching word recognition to students with reading disabilities in grades / S. P. Abbott, V. W. Berninger // *Annals of Dyslexia*. – 1999. – № 49. – P. 223–250.
- 2. Biancarosa G.** Reading Next – A Vision for Action and Research in Middle and High School Literacy: A Report to Carnegie Corporation of New York / G. Biancarosa, C.E. Snow G // Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2004. [Electronic resource]. – Available: <http://www.all4ed.org/publications/ReadingNext/ReadingNext.pdf>
- 3. Fukkink R. G.** Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis / R. G. Fukkink, K. de Glopper // *Review of Educational Research*. – 1998. – № 68. – P. 450–469.
- 4. Garner R.** Good and poor comprehender differences in knowing and regulating reading behaviors / R. Garner, C. Kraus // *Educational Research Quarterly*. – 1982. – №6. – P. 5 – 12.
- 5. Hirsch E.D.** Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the World / E. D. Hirsch // *American Educator*. Spring. – 2003. [Electronic resource] . – Available: <http://www.aft.org/pubsreports/american>
- 6. Lapp D.** Teaching All the Children: Strategies for Developing Literacy in an Urban Setting / Diane Lapp, Cathy Collins Block, Eric J. Cooper, James Flood // New York: The Guilford Press, 2004. – p. 353. – Accessed: <http://ru.bookzz.org/book>
- 7. Laurice M. Joseph.** Best Practices on Interventions for Students With Reading Problems [Electronic resource] / Laurice M. Joseph // *Best Practices in School Psychology*. – Available: <https://www.pdfFiller.com>
- 8. Lundberg I.** Dyslexia and Phonology/ I. Lundberg, T. Høien // [Electronic resource]. 2001. – Available: <https://docviewer.yandex.ua/?url>
- 9. Nagy W. E.** Vocabulary processes / W. E. Nagy, J. A. Scott // *Handbook of reading research*. – 2000. – Vol. III. – P. 269–284.
- 10. Sen A.** Teacher Strategies to Help Fourth-Graders Having Difficulty in Reading: An International Perspective” [Electronic resource] / Anindita Sen, Stephanie Burns, David C. Miller // *Best Practices in School Psychology*. Institute of Education Science. – Accessed: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009013.pdf>
- 11. Teaching Students** with Reading Difficulties and Disabilities: A Guide for Educators [Electronic resource]. – Available: <http://www.education.gov.sk.ca/reading-difficulties-disabilities>
- 12. Vaughn S.** Response to treatment as a means for identifying students with reading / S. Vaughn S. Linan-Thompson P. Hickman-Davis // *Exceptional Children*. – 2003. – Vol. 69(4). – P. 391 – 410.

Кабас Джамль Рашид Аль-Гханімі Труднощі в навчанні читанню

В статті розкриваються труднощі навчання читанню. Читання в англійській мові є одним з найважливіх аспектів навчання іноземної мови, оскільки в англійській мові існує тільки 26 літер і 146 графем, які репрезентують 46 фонем. Зрозуміло, що літери важливо знати, але необхідно розвивати навички читання голосних, комбінації голосних, приголосних і комбінації приголосних в різних позиціях в слові. Якщо студенти знають правила читання, то легко подолати труднощі в читанні як виду мовленнєвої діяльності та розвивати навички читання.

В статті проаналізовано практика навчання читанню студентів старших курсів та подолання труднощів у навчанні читанню. В статті подано завдання навчання читанню та висвітлено аспекти, які відрізняють досвід навчання читанню різних студентів. Вдосконалення навичок читання, врешті решт, надає можливості самореалізації в різних аспектах студентського життя як в межах навчального закладу, так і поза його межами.

Ключові слова: основні положення, навчання студентів труднощам в читанні, визначення джерел труднощів у читанні.

Кабас Джамль Рашид Аль-Гханімі Трудности обучения чтению

В статье раскрываются трудности обучения чтению. Чтение в английском языке считается одним из самых важных аспектов обучения иностранному языку, поскольку в английском языке только 26 буквы и 146 графем, которые представляют 46 фонем. Очевидно, что буквы очень важно знать, но необходимо развивать навыки и умения чтения гласный, комбинации гласных, согласных и комбинации согласных в разных позициях в слове. Если студенты знают правила чтения, то легко преодолевать трудности в чтении как вида речевой деятельности и развивать навыки чтению.

В статье анализируется опыт практики обучению чтению студентов старших курсов и преодоление трудностей в обучении чтению. В статье рассматриваются задачи обучения чтению и освещены аспекты, которые отличают опыт разных студентов. Усовершенствование навыков чтения, в конце концов, дает возможности студентам самореализации в различных аспектах студенческой жизни, как в рамках учебного заведения, так и вне его.

Ключевые слова: основные положения, обучение студентов трудностям в чтении, определение источников трудностей в чтении.

AL Ghanimi Qabas Jameel Rashid Difficulties of reading skills

This article deals with difficulties of reading skills. Reading in the English language is one of the most difficult things because there are 26 letters and 146 graphemes which represent 46 phonemes. It is not sufficient to know English letters. It is necessary that pupils should know graphemes, how this or that vowel, vowel combination, consonant, or consonant combination is read

in different positions in the words (window, down). If the students know those rules it will be very easy to pass all difficulties of reading and develop the reading skills.

This article provides practice information about teaching reading to older students with reading difficulties. It acknowledges the challenges curators face, but also highlights what can make a difference in students' academic experiences. Improved literacy, after all, is a gateway to improved opportunities in many aspects of students' lives both in and out of school.

Key words: basic consideration, teaching students with reading difficulties, identifying the source of reading difficulties.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.31

Н. М. Веприцька

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК НАУКОВО-ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах зміни завдань та удосконалення сучасної початкової освіти, які визначаються варіативністю навчально-виховних заходів, розширенням інноваційних процесів, вимог до професійної компетентності вчителя, виникає необхідність внести певні зміни й до педагогічних методів та технологій, що використовуються в початкових класах. У період активного розвитку сучасної педагогічної науки та зростання потреб нашого суспільства дуже актуальними є інноваційні освітні технології. Сучасне освітнє середовище інтенсивно розвивається, науково-педагогічна творчість ґрунтується на засадах гуманізації, екологізації та інтеграції навчання, гармонійного поєднання загальнолюдських духовних цінностей з національним характером освіти. Результатами такої творчості стають нові концепції, методи, технології навчання та виховання, однією з яких є технологія розвивального навчання.

Можливість удосконалення системи діяльності вчителя початкових класів в освітньому процесі, розвитку пізнавальної активності та творчого потенціалу учнів науковці пов'язують з технологією розвивального навчання.

З огляду на сказане вище, *метою* цієї статті є визначення впливу технології розвивального навчання на результати освітнього процесу в початковій школі, з урахуванням стану розробленості цієї проблеми в педагогічній теорії і практиці.

Аби з'ясувати сенс вищезначеної проблематики, необхідно звернутися до історії виникнення розвивального навчання, яке цікавило педагогів багатьох поколінь: Я. Коменського и Ж. Ж. Руссо, І. Песталоцці та И. Гербарта, К. Ушинського та ін. У радянські часи її інтенсивно розробляли психологи та педагоги Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Менчинська, а також А. Дусавицький, Н. Тализіна, В. Рєпкін, С. Максименко та ін.

Теорія розвивального навчання була започаткована в 1970-і роки в роботах Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Давидова. Найбільш фундаментально ця проблема викладена у працях В. Давидова. Видатний швейцарський педагог Й. Песталоцці писав, що прагнення до розвитку

зкладено в людині від народження. Тому метою виховання має бути гармонійний розвиток природних сил та здібностей дитини.

Сам термін «розвивальне навчання» належить великому педагогу Йоганну Песталоцці, одному із засновників дидактики початкового навчання. Він же розробив теорію елементарної освіти і вперше з'єднав навчання з продуктивною працею. Цю ідею К. Ушинський назвав «великим відкриттям Песталоцці» і всіляко розвивав її у своїх підручниках, особливо у фундаментальній праці «Людина як предмет виховання» [1, с. 8 – 10].

Видатна роль у розробці психологічних основ розвивального навчання належить дослідженням Л. Виготського, який обґрунтував ідею про те, що навчання, яке орієнтується на завершення циклу розвитку, неефективне для загального розвитку дитини, воно не веде його за собою, а плететься у нього в хвості [2, с. 30 – 34].

Звісно, в різні історичні часи дослідники неоднаково інтерпретують поняття розвиваючого навчання. Суперечливість, і в той же час, позитивна сторона розробки цієї теми полягала зазвичай у зіставленні проблем педагогіки та психології: навчання – це компонент дидактики, тоді як розвиток – суто психологічний феномен. Відомо, що в педагогіці та психології існувало кілька точок зору на співвідношення навчання і розвитку. Одна з них полягала в тому, що навчання не існує без розвитку і навпаки. Дослідники вважають, що вони збігаються. На їх думку, будь-яке навчання розвиває. Тобто, чим більше знає учень, тим більше він розвинений.

Сучасна педагогіка характеризує розвивальне навчання як спрямованість змісту, принципів, методів і прийомів навчання на досягнення найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей школярів (сприймання, мислення, пам'яті, уяви та ін.). Науковці стверджують, що таке навчання є основою формування творчої особистості, а в подальшому особистості, яка має внутрішні потреби, що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану зовнішніми факторами. Метою даного навчання є оптимальний загальний розвиток кожної дитини. Завдання навчання – представлення учням цілісної широкої картини світу засобами науки, літератури, мистецтва та пізнання [6, с.140 – 143].

Отже, актуальність проблеми розвивального навчання полягає в тому, що сучасне суспільство має особливу потребу в самостійних, творчих, відповідальних особистостях, що усвідомлюють свою суб'єктність, які здатні реалістично оцінювати життєву ситуацію, ставити перед собою мету, знаходити ефективні засоби для її досягнення. Тому, вважаємо за необхідне з'ясувати, яким має бути спосіб керівництва вчителя початкових класів і рівень його підготовки та педагогічної компетенції, аби знання засвоювалися учнями на належному рівні та позитивно впливали на розвиток дітей. Слід також відзначити, яким чином розвивальний вплив навчання найбільше визначається його процесуальною стороною, тобто тим, як саме воно організоване.

Необхідно звернути увагу на перебудову організаційних форм, щоб високий навчальний результат досягався не будь-якою ціною, а поєднувався з розвитком пізнавальних можливостей і потреб дитини, щоб виконавська діяльність учасників педагогічного процесу підпорядковувалася творчій [8, с. 59 – 63].

В теперішній час пріоритетами освіти є ідеали розвиваючого навчання: уміння вчитися, предметні та універсальні способи дій, індивідуальний прогрес дитини в емоційній, соціальній та пізнавальній сферах. Система Л. Занкова є чудовим прикладом науково обґрунтованої, перевіреної часом, цілісної, розвиваючої педагогічної системи, необхідної для реалізації цих пріоритетів.

В останні роки увагу вчителів все частіше залучають ідеї розвиваючого навчання, з якими вони пов'язують можливість змін в школі. Розвивальне навчання спрямоване на підготовку учнів до самостійного дорослого життя. Головною метою сучасної школи є забезпечення засвоєння школярами певного кола умінь, знань і навичок, які знадобляться їм в професійній, громадській, сімейній сферах життя. Аналіз реалізації різноманітних систем розвивального навчання на практиці дозволяє знайти спільність в їх технологіях [10, с. 31 – 35].

Сам термін «технологія» зустрічається в працях педагогів, починаючи вже з 10-х – 20-х років XX сторіччя. Приблизно до середини 50-х років XX століття під технологією навчання розуміли використання різних технічних засобів, тобто йшлося по суті про «технологізацію» навчання. У 70-ті роки XX століття під впливом системного підходу поступово стало складатися нове розуміння поняття «технологія навчання», яке в свою чергу ґрунтується на понятті «дидактична система» [5, с. 256].

У вузькому значенні поняття «технологія навчання» може вживатися на рівні структурних компонентів дидактичної системи, тобто вона може означати сукупність дій вчителя, здійснених в певному порядку і які забезпечують реалізацію того або іншого компонента системи. Наприклад, може йтися про технологію окремого методу навчання, про технологію реалізації окремої форми навчання [3, с. 120].

Однією з інноваційних технологій, що нині використовуються в педагогічному процесі початкової школи, є технологія розвивального навчання. Багато років практики показало, що розроблена на основі нової психологічної теорії дана педагогічна технологія дозволяє у класах початкової школи забезпечити зону найближчого розвитку дитини – за допомогою адекватного їй змісту і методів навчання [7, с. 351].

Технологія розвивального навчання, яку ми розглядаємо, ґрунтується на уявленні про розвиток дитини як суб'єкта діяльності. Загальний спосіб дії, який опановує суб'єкт, – це спосіб, у якому виділені його предметні підстави. Дитина не може засвоїти його інакше, ніж через власну діяльність, в якій предметом розуміння стає не зміст, а сенс знань. Саме розуміння сенсу знання дає можливість дитині діяти як суб'єкту. Відповідно головною метою навчання вважається забезпечення розвитку

дитини. Завданням технології є формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками й творчими здібностями [9, с. 26 – 31].

Для реалізації технології розвивального навчання вчитель початкових класів має враховувати у своїй навчальній діяльності характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності учнів різного віку, пробуджувати у них інтерес до навчальних предметів, формувати мотиви навчально-пізнавальної діяльності, виховувати культуру розумової праці, вміння самостійно регулювати розумову діяльність. Вчителю необхідно не лише адаптуватися до конкретної навчальної ситуації, а й забезпечити принципово інший тип взаємодії з учнями [4, с. 16 – 18].

Зазначимо, що застосування вчителем технології розвивального навчання в своїй практиці є дуже важливим, бо воно спроможне досягти високих показників розвитку своїх учнів у відповідності з положеннями теорії розвивального навчання – в міській або в сільській школі. По-перше, у дітей цих класів формуються навчально-пізнавальні інтереси до самого змісту знань, по-друге, здібність до планування своєї пізнавальної діяльності, по-третє, аналізу умов вирішення навчальної задачі та рефлексії її результатів. Інтелектуальні можливості і пізнавальні потреби, що формуються в навчальній діяльності, наприкінці молодшого шкільного віку починають виходити за межі навчальних ситуацій, спонукають учнів до широкого пізнавального пошуку у навколишньому світі.

Розглядаючи технологію розвивального навчання з психологічної точки зору, наголошуємо, що вчителям обов'язково слід розвивати і вдосконалювати в молодших учнів уміння бачити, спостерігати, слухати. Як відомо, у пізнавальній діяльності взаємодіють дві форми: сприймання і мислення. Обидві вони мають різні функції. Перша в основному забезпечує пізнання зовнішніх ознак і властивостей об'єктів (колір, форма, величина, опір матеріалу, розташування предметів тощо), а друга – через розв'язування задач дає змогу пізнати внутрішні властивості і ознаки окремого предмета, явища і зв'язки між ними [11, с. 256]. Розвиток в навчанні відбувається як складний процес взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів, тобто індивідуальних, глибинних якостей дитини. Такому розумінню співвідношення навчання і розвитку відповідає даний тип навчання, при якому, з одного боку, приділяється виняткова увага його побудові, змісту, принципам, методам, а з іншого, – відображає соціальний досвід, стан внутрішнього світу дитини: його індивідуальним і віковим особливостям, його потребам та інтересам.

Отже, конкретизуємо, «чого саме має навчитися учень». Різне розуміння цілей технології розвивального навчання призводить до різних результатів: в першому випадку це розуміння ситуацій, явищ, метою дитини є «зрозуміти, як щось робиться», результатом чого стає формування в учнів високого рівня мотивації до навчання, навчально-пізнавального інтересу. У другому ж випадку – засвоєння, де учні мають діяти самі, а тому навчання починається з групової роботи. Досягнення

мети в цьому разі відбувається за рахунок не ускладнення змісту, а організації навчально-виховного процесу.

Таким чином, актуальною на сьогодні є проблема використання технології розвивального навчання в початкових класах, з огляду на те, що всебічний розвиток особистості учня на основі його внутрішнього потенціалу є головною метою початкової освіти. Підсумовуючи сказане вище, визначимо основні напрямки впровадження та удосконалення даної технології в сучасній школі, що полягають у такому: 1) орієнтування на розвиток особистісної сутності учня, його пізнавальних здібностей, творчої самореалізації на користь суспільства та задля особистого сенсу, а не лише на засвоєння кожним учнем певної суми знань; 2) розвиток в учнів стійкої мотивації до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; 3) подолання труднощів, викликаних соціальними відмінностями в рівні розвитку дітей; 4) формування основ базової культури особистості учня.

На основі аналізу дослідження сутності технології розвивального навчання та стану її розробленості, зазначаємо, що перспектива її використання містить значні можливості і спроможна забезпечити високий рівень розвитку учнів за певних умов, серед яких виділимо наступні критерії: 1) психологічна *готовність особистості педагога* до інноваційної діяльності, обумовлена наявністю системи методів і цілей, сформованістю професійних знань і вмінь; 2) урахування в змісті розвивального навчання сучасного рівня розвитку науки; 3) доцільність та оптимальність елементів розвивального навчання, комплексність усіх методичних засобів, керованість та адекватність змісту освіти контингенту тих, кого навчають; 4) дієвість знань та гнучкість мислення, що визначатимуть готовність та вміння учнів використовувати знання в типових та нестандартних ситуаціях; 5) структурна відповідність змісту навчання психолого-педагогічній концепції засвоєння знань та умінь, а також цілісність відображення в змісті освіти завдань навчання, виховання й соціального розвитку особистості учня початкової школи.

Список використаної літератури

1. Замашкіна О. Ідеї розвивального навчання молодших школярів у педагогічних дослідженнях 70-80-х років / О. Замашкіна // Початкова школа. – 2004. – № 7. – С. 10 – 18. **2. Молодцова А. А.** Истоки развивающего и воспитывающего обучения / А. А. Молодцова // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 22 – 29. **3. Васьков Ю. В.** Педагогічні теорії, технології, досвід: Дидакт. аспект: Для працівників від. освіти, кер. та вчителів шк., студ. / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с. **4. Канюк В.** Авторська технологія розвивального навчання / В. Канюк // Відкритий урок : розробки, технології, досвід. – 2013. – № 5. – С. 16 – 18. **5. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **6. Барабаш О.** Методологічні засади впровадження розвивального навчання у педагогічну практику / О. Барабаш // Нова педагогічна думка.

– 2012. – № 2. – С. 140 – 143. **7. Інноваційні педагогічні технології** І. М. Драгоманова / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с. **8. Костюченко М.** Школа для майбутнього. Система розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова / М. Костюченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 5. – С. 59 – 63. **9. Степанюк В.** Технологія розвивального навчання / В. Степанюк // Школа. – 2013. – №8. – С. 26 – 31. **10. Барабаш О. Д.** Ідеї розвивального навчання у педагогічній теорії та практиці / О. Д. Барабаш // Постметодика. – 2012. – № 2. – С. 31 – 35. **11. Савченко О. Я.** Сучасний урок у початкових класах. – К. : «Магістр-S», 1997. – 217 с.

Веприцька Н. М. Технологія розвивального навчання в діяльності вчителя початкових класів як науково-практична проблема

В статті автор розкриває поняття та історію розвитку технології розвивального навчання, з'ясовує шляхи її впровадження в освітній процес; розкриває технологію розвивального навчання як науково-практичну проблему; розглядає умови застосування розвивального навчання в початковій школі та шляхи підвищення його ефективності.

Ключові слова: розвивальне навчання, педагогічні технології, освітній процес, технологія розвивального навчання.

Веприцкая Н. Н. Технология развивающего обучения в деятельности учителя начальных классов как научно-практическая проблема

В статье автор раскрывает понятие и историю развития технологии развивающего обучения, выясняет пути ее внедрения в образовательный процесс; раскрывает технологию развивающего обучения как научно-практическую проблему; рассматривает условия применения развивающего обучения в начальной школе и пути повышения его эффективности.

Ключевые слова: развивающее обучение, педагогические технологии, образовательный процесс, технология развивающего обучения.

Veprytzkaya N. N. The technology in developing training of primary school teachers as scientific-practical problem

In the article the author reveals the history of the concept and technology of developing education, finds ways of its implementation in the educational process; developing training technology reveals how scientific - practical problem; considering the conditions of application of developmental education in elementary school and ways to improve its effectiveness.

Key words: razvyvayuschee Learning, Pedagogical technology, obrazovatelny process, learning razvyvayuscheho technology.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013:004

В. О. Головня

КІБЕРБУЛІНГ ЯК ФОРМА ЖОРСТОКОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

На будь-якому етапі розвитку шкільної системи не рідкістю є ситуація коли старші або сильніші учні тероризують молодших, слабших, відстаючих в досягненнях, моді, спорті, та інших сферах життєдіяльності дітей. Нині ця проблема набуває особливої актуальності, адже навіть коли учень повертається зі школи додому він не відчуває себе у безпеці: інформаційно-комунікаційні технології, які нині є невід'ємною частиною життя переважно дітей підліткового віку – учнів основної школи, створюють умови для постійного, системного переслідування, тому від кібер-нападок не сховатися. Кібербулінг – різновид насильства, яка передбачає використання Інтернету та інших сучасних технологій з метою погроз, психологічного тиску, терору, та ін. На відміну від реального цькування, для кібербулінгу не потрібні високий зріст, кремезна статура, авторитет у колективі, тощо, все, що необхідно – це технічні засоби, час і бажання тероризувати іншого. Очевидно, що вплив кібер-третирування на жертву сприяє розвитку низки проблем та комплексів: замкнутість, агресивність, недовіра оточуючим, труднощі соціалізації, а це в свою чергу призводить до дезаптації, девіантної поведінки, а іноді навіть до суїциду. Отож, кібербулінг є вагомим фактором виникнення та розвитку соціальних ризиків, що впливають на загальну безпеку дитинства.

За даними статистики феномен кібербулінгу є поширеним у багатьох країнах, наприклад у США, Великобританії та Австралії місцеві міністерства освіти змушені все більше уваги приділяти цій проблемі, адже в англomовних країнах з проявами кібербулінгу зустрічаються близько третини всіх підлітків у віці 12-15 років. Так, дослідники з Університету Далузі в Галіфаксі, встановили, що в період з 2003 по 2015 рік жертвами кібербулінгу в США, Канаді, Австралії та Британії стала 61 дитина. Американські дослідники кібербулінгу повідомляють, що сьогодні в медіа-просторі дітей дражнять частіше, ніж у школі, і більше половини жертв віртуальних переслідувань ніколи не повідомляють про те, що відбувається батькам [2].

Про наявність феномену кібербулінгу та необхідності негайної допомоги для його попередження свідчить також сайт Ask.fm, що дозволяє користувачам обмінюватися анонімними питаннями, який був створений в 2010 році латвійськими програмістами. За даними останніх років, він привернув вже 75 млн користувачів, здебільшого – учнів основної школи. За останній рік четверо юних завсідників сайту (всі – дівчатка 13-15 років) наклали на себе руки.

В Україні увагу кібербулінгу почали приділяти не так давно, хоча вона на даний момент вже стоїть вкрай гостро. Так, волонтерами Київського психологічного центру «Територія психотерапії та тренінгу «Психолог»», проведене незалежне опитування київських школярів, віком від 10 до 16 років. В опитуванні прийняли участь 346 бажаючих учнів. 62% опитаних, визнали застосування по відношенню до себе електронних технологій (через інтернет та мобільний телефон), які можна розцінювати проявом кібертероризму. Частіше всього це була нецензурна лайка (49%); пропозиції відвідати порносайт, переглянути відео із сценами насильства (26%). Майже що четвертого користувача мережі Інтернет ображали, над ним насміхались, його лаяли. Досить часто (26% респондентів), свідчили випадки шантажу та погроз на свою адресу. Отже, підліткові суперечки мали місце бути завжди, однак в даний час, перемістившись з реальною у віртуальне середовище, вони стали набагато жорсткішими і небезпечнішими [7].

Сучасна наукова література розкриває багатоманітність підходів до класифікації форм жорстокої поведінки та дає можливість побачити різні аспекти цього доволі складного соціального явища, що дозволяє більш об'єктивно підійти до характеристики сутності жорстокості, та зокрема кібер жорстокості учнів основної школи, її психо-біологічної та соціальної природи, чіткіше будувати алгоритм соціально-педагогічної діяльності з метою профілактики зазначеної проблеми. За останні роки феномен кібербулінгу став дуже популярний серед дослідників, проводилося багато робіт з вивчення, діагностики, попередження та профілактики кібербулінгу. Найбільш відомі імена зарубіжних вчених: Б. Белс – вперше дав визначення поняттю кібербулінгу, так само, автор є творцем інтернет-сайту www.bullying.org; А. Берсон – вивчає нові ризики насильства в епоху цифрових технологій; К. Блай – вивчає вплив кібербулінгу на атмосферу у навчальному закладі. Також даною проблемою цікавляться вітчизняні вчені: С. Кон та І. Бердишев – вивчають суть та особливості кібербулінгу, Л. Найдьонова та І. Осипов – вивчають наслідки кібербулінгу і способи захисту від нього, У. Парфентьев – вивчає кібербулінгу з правової основи, займається розвитком інтернет – безпеки.

Мета статті – на основі аналізу змісту понять «жорстокість» та «булінг» визначити суть та особливості поняття «кібербулінг», як специфічної форми жорстокої поведінки сучасних учнів основної школи, а також сформулювати шляхи соціально-педагогічної профілактики зазначеного явища.

Поширеність Інтернету і пристрасть учнів основної школи до соціальних мереж в поєднанні з дефіцитом у них користувальницької компетентності і розуміння необхідності підтримання певної етики спілкування в мережі роблять кібербулінг одним з найсерйозніших сучасних соціальних ризиків в підлітковому середовищі. Перш ніж перейти до розгляду поняття і сутності кібербулінгу, вважаємо за

необхідне точно визначити суть термінів «жорстокість» и «булінг». В українському тлумачному словнику, поняття «жорстокий» (стосовно людини) визначається, «як такий, що виявляє суворість, різкість, лютість, безжалісність; який перевищує звичайну норму, міру чого-небудь; а «жорстокість» – як властивість характеру особистості» [4, с. 78]. У енциклопедії для працівників соціальної сфери поняття «жорстокість» визначено як «морально-психологічну рису, що означає відсутність співчуття, милосердя, жалості до людей, безмежну суворість, грубість, безсердечність. Жорстока людина не може мати будь-яких проявів співчуття до жертви. Прояв жорстокості у поведінці означає експлуатацію, знущання, розправу фізично, розправу матеріально, завдання моральних, фізичних, та інших будь-яких збитків» [3, с. 37]. В юриспруденції «жорстокість» розглядають як негативну властивість характеру особи, що виявляється у заподіянні іншій особі (групі осіб) фізичних чи моральних страждань. Отже, характерною ознакою жорстокості є заподіяння іншій особі страждань різного характеру, а під жорстокою поведінкою розумітимемо будь-які дії або бездіяльність, що призводить або може призвести до нанесення шкоди фізичному, психологічному або моральному здоров'ю іншої людини, її розвитку, порушують її права, потреби або інтереси.

Аналіз джерел, що містять тлумачення терміну «булінг» дозволяє розглянути різні підходи до його визначення. Вперше слово «булінг» використовував британський журналіст Ендрю Адамс в 1990 році. Дане явище характеризував, як спектр форм поведінки, на мінімальному полюсі якого – жарти, які не сприймаються всерйоз, на радикальному ж – фізичний, психологічний і будь-який інший терор, який завдає непоправної шкоди, призводить до суїцидів і смерті. На думку Д. Єршова, шкільний булінг – це різні систематичні дії кривдника по відношенню до жертви, спрямовані на приниження за допомогою фізичної, психологічної, економічної чи сексуальної агресії.

Розуміння проблеми шкільного булінга вироблено і в зарубіжній літературі. Так, Х. Лейман характеризує булінг, як ворожі неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда, що повторюються відносно часто (як мінімум один раз на тиждень) і тривають впродовж відносно довгого періоду (як мінімум півроку). Норвезький психолог Д. Ольвеус розкриває сутність поняття «bullying» як «ситуацію, в якій учень неодноразово піддається негативним діям з боку одного чи кількох інших учнів». На думку вченого булінг не обмежується лише ролями «агресора» і «жертви», вона «втягує» інших учнів основної школи, роблячи їх активними або пасивними учасниками цих відносин [5].

Дослідження Д. Ольвеуса дозволили описати рольову структуру в групах, де спостерігаються різні форми булінгу. Існує своєрідне «коло третирування» (bullying circle), яке часто включає учнів з наступним репертуаром соціальних ролей: жертва (учень, що є об'єктом

третирування); агресор(и), переслідувач(і) (розпочинають третирування жертви та в подальшому беруть у цьому процесі активну участь); прибічники (помічники) агресорів (не є ініціаторами третирування, але пізніше включаються в нього); пасивні прибічники (пасивно підтримують процес третирування, учні, яким подобається, коли третирують інших, але відкрито не виказують підтримки агресорам); сторонній спостерігач (дотримується нейтральної позиції, керуючись принципом «це не моя справа»); вірогідний захисник (учні, яким не подобається ситуація третирування інших, але які нічого не роблять, щоб допомогти жертві); захисник жертви (виступає проти третирування інших в цілому і допомагає (чи намагається допомогти) [5].

До факторів булінгу відносять: демографічні, індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники третирування в учнівському колективі. Також виділяють організаційні фактори появи третирування у закладах освіти, до яких належать такі: рівень довіри між учителями та учнями, рівень уваги адміністрації школи до проблеми жорстокості серед учнів; домінування суто навчальних цілей над проблемами особистісного розвитку дітей; рівень розвитку системи класного керівництва, тощо.

Аналіз зазначеного явища, дозволяє виокремити ряд характерних ознак булінгу: систематичність, регулярний характер прояву на відміну від окремого жорстокого вчинку; взаємовідносини переслідувача та жертви (нерівність фізичних або соціальних можливостей). Основними формами прояву цього явища є фізична (побиття, завдання фізичних травм), вербальна (вербальні образи, погрози, ворожі насмішки або жарти) та соціальна жорстокість (непрямі форми фізичної та вербальної агресії – бойкот, ворожа міміка та жестикуляція [2].

Останнім часом увагу дослідників привертає нова форма жорстокості – «кібербулінг» (cyberbullying) – віртуальний терор, отримав свою назву від англійського слова bull – бик, з родинними значеннями: агресивно нападати, ятрити, задирати, чіплятися, провокувати, дошкуляти, тероризувати, трукати. У молодіжному сленгу є дієслово аналогічного походження – биковать. Кібербулінгу (cyberbullying), електронна цькування (electronicbullying), соціальна жорстокість онлайн (online social cruelty) – це окремий напрямок цькування, яке визначається як навмисні агресивні дії, систематично протягом певного часу здійснюються групою або індивідом з використанням електронних форм взаємодії і спрямовані проти жертви, яка не може себе легко захистити (Smith et al., 2008, p. 376). Вперше термін «Кібербулінгу» був введений в науковий обіг канадським педагогом Б. Белсеем, що визначає його як навмисне, повторюване вороже поведінка окремих осіб або груп, які мають намір завдати шкоди іншим, використовуючи інформаційні та комунікаційні технології.

Кібербулінг може приймати різні форми: анонімні погрози, використання особистої інформації, кібер відчуження (виключення з

кола спілкування), флеймінг (обмін фразами, що переростає в конфлікт), створення двійника віртуальної особистості (компрометує поведінку двійника руйнує авторитет вихідної віртуальної особистості), кіберпереслідування, хепіслепінг (сцени реального насильства, зняті на камеру і розміщені в інтернеті) [1].

Прикладами кібербулінгу бути: показ або відправлення на електронну пошту жертви грубих, образливих текстових повідомлень; передражнювання жертви в режимі он-лайн або розміщення особистої інформації, фото або відео, спрямованих на заподіяння шкоди іншому учню; ведення блогів або форумів в соціальних мережах, метою яких є дискредитація жертви, заподіяння їй психічних страждань.

Оскільки ситуація кібербулінгу за своїми характеристиками є різновидом інтенсивної тривалої стресової ситуації, то вона має серйозні психологічні наслідки. За даними досліджень Д. Ольвеуса з'ясовано, що жертви кібертретирування схильні до нервово-психічних розладів (різні розлади поведінки, депресії) більше, ніж їх ровесники, а жертви в ранньому віці, часто стають жертвами інших видів насильства протягом життя (навіть якщо оточення і ситуація змінюються) [5]. Тому необхідність здійснення соціально-педагогічної профілактики очевидна. На основі аналізу ідей Н. Платонова визначено, що профілактика кібербулінгу серед учнів основної школи повинна здійснюватися за такими принципами: принцип системності (здійснення аналізу ролі жорстокої поведінки учнів основної школи у різних соціальних колах та житті взагалі); принцип об'єктивності (орієнтування на зовнішні прояви поведінки – висловлювання, жести, міміку, фізіологічні прояви (почервоніння, серцебиття), емоційні та рухові реакції і таке інше); принцип поведінкової оцінки (фокусування на поведінці учнів основної школи, і на причинах виникнення в них жорстокості); принцип співробітництва (встановлення довірливих відносин між учнями основної школи та соціальним педагогом, де учні повинні усвідомлено бажати змінити на краще ситуацію, що склалася, і активно приймати участь у виборі видів та методів профілактичної роботи).

Аналіз досліджень І. Фурманова дозволив визначити, що у профілактиці кібербулінгу можна виділити такі методи: гру (рольові ігри, програвання ситуацій, тощо); творче самовираження (малювання, ліпка, конструювання, казкотерапія, заняття з музики, танці, тощо); сублімації злості, жорстоких проявів в соціально прийнятну діяльність, наприклад, в спорт; метод рівний-рівному (спілкування у групі однолітків з ідентичними проблемами, встановлення соціальних зав'язків з ними через активну взаємодію); засвоєння прикладу поведінки, яка демонструється авторитетним дорослим (наприклад, актор, який грає у бойовиках, розповідає, що в житті майже ніколи не застосовує жорстокість для досягнення мети); розмовна психотерапія (логотерапія, яка передбачає збіг словесної аргументації і внутрішнього стану підпаростка, що приводить до самореалізації, коли підліток робить акцент

на особистих переживаннях, думках, почуттях, бажаннях); арттерапія; імаготерапія (вплив через образ, театралізацію). Зазначені методи спрямовані на досягнення двох цілей: зменшення напруги і скорочення емоційної дистанції учасників групи, а також вироблення вміння висловлювати почуття і бажання. Ще одним методом соціально-педагогічної профілактики кібербулінгу серед учнів основної школи є використання соціальних мереж [6]. Соціальний педагог може створити власний аккаунт, додати учнів до списку своїх друзів і спостерігати за тим, що відбувається онлайн і своєчасно надати допомогу.

Узагальнення вищезазначених методів попередження кібербулінгу серед підлітків, дозволяє побудувати трирівневу структуру профілактики зазначеного явища у загальноосвітніх навчальних закладах. Первинна профілактика передбачає фронтальну роботу соціального педагога з недопущення появи феномену булінгу як в реальному, так і у віртуальному житті учнів основної школи; вторинна профілактика здійснюється в прямому (у роботі з учнями основної школи, які схильні до проявів жорстокої поведінки, а також неповнолітніми, що є прямими учасниками проблемної ситуації) та опосередкованому (соціально-педагогічна діяльність з батьками та педагогічним колективом з метою їх педагогічної просвіти) напрямках, та націлена на локалізацію виникнення проблеми. Третинна профілактика спрямована на недопущення повернення учнів основної школи «до проблеми» (з учнями, які подолали проблему кібербулінгу, але існує ризик повернення до неї).

Отже, феномен кібербулінгу хоча и являє собою відносно нове явище, але захоплює Інтернет-простір з кожним днем все більше. Проблеми, які раніше були характерні для соціального середовища перейшли в віртуальну: жорстокість і хуліганство стало частиною віртуального світу. Багато підлітків і молодь щодня проводять багато часу в соціальних мережах тим самим наражаючи себе на небезпеку кібербулінгу. Тому ця проблема стає актуальною і вимагає пошуку дієвих методів соціально-педагогічної профілактики жорстокого поведінки підлітків в Інтернет-просторі. Соціально-педагогічну діяльність з профілактики кібербулінгу серед учнів основної школи, необхідно будувати таким чином, щоб вона включала спеціально організовані, систематичні та комплексні профілактичні дії різних суб'єктів навчальної, виховної та соціально-педагогічної діяльності, спрямовані на: оптимізацію умов навчально-виховного та медіа-середовища, як умови особистісного та соціального розвитку учнів, допомогу й підтримку учнів в проблемних ситуаціях у процесі їх життєдіяльності, формування в учнів позитивних рис характеру, соціально-схвалюваних норм поведінки, установки на ведення гуманного та толерантного способу комунікації в Інтернеті та соціальних мережах, як запоруки успішного особистісного розвитку та позитивної взаємодії з реальними та віртуальними друзями.

Список використаної літератури

1. Cohn J. S. What is kiberbulling and how to fight it? / IS Con / / Family and school. – 2006. – № 11. – P. 15. **2. Діти**, що схильні стати жертвами булінгу. // Bernstein J., Watson M. Children Who Are Targets of Bullying // Journal of Interpersonal Violence. – 1997. – Vol. 12. – No. 4. – pp. 483 – 498. – Режим доступу до статті: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=78&c=1878&setcss=1&ncss=verybig> **3. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К., Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с. **4. Новий** тлумачний словник української мови: У 4 т. / Укладачі: В. Яременко, О. Сліпущко. – К.: Логос, 1998. – 987 с. **5. Програма** боротьби з булінгом. – Режим доступу до статті: www.clemson.edu/olweus **6. Фурманов І. А.** Дитяча агресивність: психодіагностика і корекція / І. А. Фурманов. – Мінськ: Ільїн В.П., 1996. – 192 с. **7. Що** таке кібербулінг? Чи потрібно з ним боротись? // Режим доступу до статті: <http://1.psiholog.com.ua/node/811>

Головня В. О. Кібербулінг як форма жорстокої поведінки сучасних учнів основної школи

Дана стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасного суспільства – комунікації підлітків за допомогою інтернету та соціальних мереж. У статті всебічно розглядається новітнє явище сучасного інформаційного суспільства – кібербулінг, яке набуло широкого розповсюдження у віртуальному спілкуванні дітей та підлітків. Кібербулінг розглядається як різновид насильства, який передбачає використання Інтернету та інших сучасних технологій з метою погроз, психологічного тиску, терору. Автором проаналізовано зарубіжні та вітчизняні соціально-педагогічні дослідження з проблеми кібербулінгу, запропоновано до уваги форми та методи соціально-педагогічної профілактики кібербулінгу серед сучасних учнів основної школи.

Ключові слова: підлітки, інтернет, соціальна мережа, жорстокість, булінг, кібербулінг.

Головня В. А. Кибербуллинг как форма жестокого поведения современных учеников основной школы

Данная статья посвящена одной из актуальных проблем современного общества – коммуникации подростков через интернет и в социальных сетях. В статье всесторонне рассматривается феномен современного информационного общества – кибербуллинг, который получил широкое распространение в виртуальном общении учеников основной школы. Кибербуллинг рассматривается как форма жестокого поведения, которая предусматривает использование Интернета и других современных технологий с целью угроз, психологического давления, террора. Автором проанализированы зарубежные и отечественные социально-педагогические исследования по проблеме кибербуллинга, рассмотрены и предложены

разнообразные формы и методы социально-педагогической профилактики кибербуллинга среди учащихся основной школы.

Ключевые слова: подростки, интернет, социальные сети, жестокость, буллинг, кибербуллинг.

Golovnya V. A. Cyberbullying as a form of violet behavior of modern adolescent

This article is dedicated to one of the most important problems of modern society – communication of adolescents by means of Internet and social networks. The development of infocommunication technologies has led to the transformation of the communication process that gave rise to the emergence of a new phenomenon in the pedagogy, psychology and social pedagogy. The article revealed that communication by means of social networks is a kind of surrogate communications.

In this paper we consider the phenomenon of cyberbullying which affects teenagers, their means of electronic technologies, including sending messages insulting and threatening, distribution network implausible derogatory information as well as photos and videos with the participation of the victim. It entails a breach of psychological health, physiological variations, changes in the social skills of a teenager. That the preventive measures to prevent the occurrence of cyberbullying are conversations with the children on the topic of liability for wrongful acts, explanations of teenagers' rules of conduct in society and the tragic consequences of their violation. The need to provide a system of preventive measures to address problems of cyberbullying in the school environment. To establish a secure communication between children and young people in the online environment need not declarative and practical to consolidate the efforts of the state, social institutions, public law enforcement.

Key words: adolescent; internet; social networking; cyberbullying; violence, aggression.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 37.013

В. Г. Жучок

**НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ НА
ПРИКЛАДІ ЖИТТЯ ТА НАУКОВО-ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВЧЕНИХ-ФІЗИКІВ УКРАЇНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ**

Суспільно-політична ситуація в Україні після Революції гідності вимагає від педагогів значного покращення роботи з національно-

патріотичного виховання дітей, формування в них активної громадянської позиції, відданості справі розбудови суверенної, незалежної, демократичної держави.

Учителі фізики мають для цього величезні можливості. Важливо, щоб вони разом з усіма іншими педагогами забезпечили цілісний вплив на особистість учня. Навчальна ж програма з фізики [3] дозволяє яскраво розкрити здобутки вітчизняної фізичної науки та висвітити вагомий внесок українських учених-фізиків у розвиток природничих наук та формування патріотичних якостей учнів.

Вирішальне значення в національно-патріотичному вихованні учнів виграє ознайомлення школярів з іменами вчених-фізиків українського походження світової слави. Воно сприяє усвідомленню молоддю величчя українського народу в історії людського існування. Варто на прикладах життя та подвижницької діяльності українських учених-фізиків, де б вони не знаходилися, показати яким чином вони досягнули видатних успіхів. Особливу увагу треба звернути на тих синів нашої Батьківщини, які до недавнього часу залишалися майже невідомими в Україні. Вони для її кращого майбутнього невтомно працювали поза її межами впродовж усього життя. Доцільно окремо виділити Нобелівських лауреатів з фізики, життя яких пов'язане з Україною [6].

Формування патріотичних якостей учнів на прикладі життя та науково-громадської діяльності українських учених сприяє вихованню справжніх патріотів держави.

Аналізуючи наведені у навчальній програмі пропозиції та проведені дослідження щодо висвітлення відомостей про життя та науково-громадську діяльність у галузі фізики вчених українського походження, можливо зробити висновок, що вони залишаються неповними та недостатньо систематизованими. Невичерпні методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання учнів на прикладі життя та діяльності вітчизняних учених-фізиків.

Метою цієї статті є розширення та систематизація відомостей про життя та науково-громадську діяльність у галузі фізики вчених українського походження й надання методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання учнів на прикладі життя та науково-громадської діяльності видатних синів українського народу під час навчання фізиці.

Аналіз досліджень, пов'язаних з методикою національно-патріотичного виховання учнів показав, що цю проблему досліджували О. Трифонова, З. Сергійчук, Л. Осадчук, В. Кузь, Ю. Руденко, М. Шут, Б. Сусь, Г. Грищенко та інші. Вивченням матеріалу про життя та науковий спадок провідних учених-фізиків, чиї імена пов'язані з Україною, для використання його учителями під час навчально-виховного процесу займалися М. Головка, М. Садовий, О. Петегирич, Є. Приблуда, Ю. Храмов [4; 6 – 8].

Маючи суттєвий внесок зазначених дослідників, залишається можливим розширити та конкретизувати відомості про життя та науково-громадську діяльність учених-фізиків та використовувати їх, здійснюючи національно-патріотичне виховання дітей на їх прикладі.

Задля мотивованого вивчення фізики учні насамперед повинні знати навіщо потрібно пізнавати природу та вивчати її закони, також побачити і зрозуміти значення науки фізики для окремої людини та всього суспільства. Цьому, безумовно, сприяє вивчення життя та діяльності видатних і відомих учених-фізиків українського походження, дослідження високих результатів практичної реалізації їх досягнень.

Відомості про життя та діяльність українських учених мають пізнавальний вплив на виховання у дітей почуття національної гідності та патріотизму. При цьому велике значення має чесне висвітлення на уроках фізики історичних подій, повернення до культурних надбань минулого, відкриття невідомих сторінок нашої спадщини. Так, наприклад, предметом гордості українців є те, що ректором Болонського університету (Італія) в 1481-1482 роках був відомий учений астроном і філософ, українець **Юрій Дрогобич**, автор першого друкованого українського твору, а його студентом – майбутній видатний астроном Миколай Коперник.

У XIX столітті Україна дала світу велику низку славних дослідників науки: **Іван Земанчик** (професор кафедри фізики та ректор Львівського університету); **Михайло Остроградський** (належав до козацько-старшинського роду, який походив від бунчукового товариша Івана Остроградського; механік, член-кореспондент Паризької Академії наук, Російської, Туринської, Римської, Американської академій); **Михайло Авенаріус** (заснував у Київському університеті Святого Володимира першу в Україні лабораторію експериментальної фізики); **Микола Пальчиков** (винайшов електричний фонавтограф, випередивши на кілька десятиріч зарубіжних дослідників; за своїм значенням є піонером у дослідженні району магнітних аномалій та у вивченні ядерної фізики); **Микола Кибальчич** (винахідник і революціонер-народник українського походження, автор схеми першого у світі реактивного літального апарата).

Винахідником світлодіодів є **Нік (Микола) Голоняк**, що народився в Закарпатті. Одним з керівників NASA в США та президентом Міжнародної академії астронавтики був наш земляк **Михайло Яримович**. Українець **Юрій Кістяківський** – учасник розробки і виготовлення першої атомної бомби в США. Винахід телебачення належить нашому талановитому співвітчизнику **Борису Грабовському**. Автор так званого знаменитого «просвітлення оптики» **Олександр Смакула**, один з найвидатніших українських фізиків XX століття написав: «Свої Батьківщини не забув і навік не забуду».

Справжнім патріотом України був **Володимир Вернадський**, природознавець, засновник радіології, академік Петербурзької АН, один

із засновників Української Академії наук; став дійсним членом Української АН та її першим президентом. Перед смертю вчений передав до Академії наук України свої спогади, в яких зазначав: «Я вірю у велике майбуття і України, й Української академії наук...». З 1962 року Президентом НАН України є **Боріс Патон**, науковець у галузі зварювальних процесів, металургії і технології металів, доктор технічних наук, перший нагороджений званням Герой України; генеральний директор Міжгалузевого науково-технічного комплексу «Інститут електрозварювання імені Є. О. Патона». **Олександр Засядько**, син родовитого козака (гармаша Запорозької січі), конструктор ракет, видатний український інженер-артилерист брав участь у походах Суворова та Кутузова, першим створив бойові порохові ракети. Цікавою особистістю є **Іван Фещенко-Чопівський** – відомий український вчений і педагог. Він нащадок двох могутніх козацьких родів Гната Чопа та гетьмана України Івана Виготського, представники яких видатні борці за національне визволення України. Найважливішими доробками науковця є книга «Природні багатства України» та тритомний підручник «Металознавство». Значні досягнення в теорії пружності здійснив український професор, доктор фізико-математичних наук, член-кореспондент АН УРСР **Ілля Штаєрман**. З його ініціативи у Київському університеті було введено викладання курсу «Теорія пружності».

Зенон-Володимир Храпливий у світовій науці відомий як учений, що займався проблемами квантової теорії поля. Видав перший український гімназійний підручник «Нарис фізики» з українсько-польським словником фізичної термінології. Представником Харківської наукової школи є **Антон Вальтер**, український фізик-ядерщик, академік АН УРСР. У 1932 році вперше в СРСР здійснив розщеплення атомного ядра штучно прискореними частинками. Заснував у Харківському державному університеті кафедру експериментальної ядерної фізики. **Олександр Ахієзер**, один з видатних українських фізиків-теоретиків, доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАНУ, заслужений діяч науки УРСР. Був одним із найближчих співробітників академіка Л. Ландау і активним учасником його всесвітньовідомої наукової школи. Створив власну наукову школу з теоретичної фізики, до якої ввійшли 7 академіків і член-кореспондентів та понад 30 докторів наук. **Георгій Латишев** – український учений, академік АН КазРСР, член-кореспондент АН УРСР, доктор фізико-математичних наук, професор. У 1932 році разом з іншими вченими вперше в СРСР здійснив розщеплення атомного ядра штучно прискореними частинками в фізико-технічному інституті АН УРСР у Харкові. У 1940 році брав участь у розробці проекту атомної бомби в Харківському фізико-технічному інституті. З Україною пов'язане життя радянського вченого-фізика **Олександра Лейпунського**, дійсного члена АН УРСР, Героя Соціалістичної Праці, Лауреата Ленінської премії, директора Інституту фізики АН УРСР, який разом з іншими вченими вперше в СРСР здійснив

розщеплення атомного ядра штучно прискореними частинками. Під його керівництвом було розроблено перший в СРСР промисловий реактор на швидких нейтронах. На честь українського фізика, академіка АН СРСР **Леоніда Мандельштама** названий кратер на зворотному боці Місяця. Л.І. Мандельштам закінчив гімназію в Одесі і поступив до фізико-математичного факультету Новоросійського університету (в Одесі). У 1928 відкрив (спільно з Г.С. Ландсбергом) комбінаційне розсіювання світла на кристалах. **Іван Обреїмов** – радянський фізик, академік АН СРСР. У 1913 побував у відрядженні в Геттінгенському університеті в лабораторії професора Густава Таммана, працював директором заснованого їм Українського фізико-технічного інституту в Харкові. В 1929 році в Харкові організував першу і єдину в СРСР конференцію з теоретичної фізики. Його наукові праці стосуються фізики кристалів, низькотемпературної спектроскопії, оптики. Український фізик **Кирило Синельников** працював у лабораторіях Абрама Йоффе у Ленінграді та Ернеста Резерфорда в Англії. З 1930 року – керівник відділу фізики атомного ядра у фізико-технічному інституті у Харкові, з 1944 – його директор. Має близько 200 наукових праць та винаходів, що стосуються фізики діелектриків, напівпровідників, фізики і техніки високих напруг, ядерної фізики, фізики та техніки вакууму. **Лев Шубніков** – видатний український фізик-експериментатор, «батько» радянської фізики низьких температур. З 1931 року працював в Українському фізико-технічному інституті (УФТІ, м. Харків), де заснував першу в СРСР лабораторію низьких температур, певний час очолював кафедру фізики твердого тіла в ХДУ. Був другом і однодумцем Льва Ландау. **Георгій (Джордж) Гамов** – американський фізик-теоретик, космолог українського походження. Як по батьківській, так і по материнській лінії походив з відомих в Україні сімей, рід яких сходить до нащадків запорізьких козаків. Побудував теорію альфа розпаду через тунелювання. Світове визнання одержав за розробку теорії Великого вибуху, тобто походження Всесвіту. Колишній одесит заклав основи американської астрофізики та космології.

Важливо згадати про відомих українців-авіаконструкторів І. Сікорського, Ф. Андерса, О. Антонова. **Ігор Сікорський** – видатний український авіаконструктор. Ще студентом Київського політехнічного інституту спроектував і побудував 6 моделей літаків та гелікоптер. Встановив 4 всеросійських рекорди. До 1939 року збудував близько 15 типів літаків. Першим почав будувати турбінні гелікоптери, гелікоптери-амфібії. Конструктор першого українського дирижабля **Федір Андерс** народився в Києві. Закінчив Київський політехнічний інститут. Сконструював дирижабль – «Київ», гондола якого мала форму човна й могла триматися на воді в разі приводнення. **Олег Антонов** – видатний український радянський авіаційний конструктор, неординарний керівник, яскрава особистість. Створив 52 типи планерів і 22 типи літаків, в тому числі самі найбільші в світі. Унікальними не лише для

сімейства «Анів», але й для всієї авіації стали знамениті антонівські гіганти – Ан-22 («Антей») і Ан-124 («Руслан»).

Перейдемо далі до українців, без яких просто неможливо уявити космонавтику ХХ століття. Ми традиційно сприймаємо їх як велетнів духу, геніальних науковців, персонажів Великої Історії. Нелегкою була доля **Юрія Кондратюка (справжнє ім'я Шаргей Олександр Гнатович)** – українського радянського вченого-винахідника, одного із піонерів ракетної техніки й теорії космічних польотів, автора так званої «траси Кондратюка», якою подорожували на Місяць космічні кораблі «Аполлон». Іменем Кондратюка названо кратер на зворотному боці Місяця. Основоположником практичної світової космонавтики є **Сергій Корольов** – видатний український радянський вчений у галузі ракетобудування та космонавтики, конструктор. Під його керівництвом запущено першу міжконтинентальну балістичну ракету, перший штучний супутник Землі, перший політ людини в космос та вихід людини в космос. Донька С. Корольова Наталія Сергіївна згадує: «Саме слово Україна вимовляли в нашій родині трепетно, з великою любов'ю...». **Валентин Глушко** – видатний український радянський інженер, вчений в галузі ракетно-космічної техніки. Народився в Одесі. Є основоположником радянського рідинного ракетного двигунобудування. Творець багаторазового ракетно-космічного комплексу «Енергія» – «Буран». **Михайло Янгель**, механік, конструктор у галузі ракетно-космічної техніки був справжнім українським патріотом. Етнічний українець, нащадок примусово виселених до Сибіру селян, він не забув ні мови ні батьківщини і за першої нагоди повернувся працювати в Україну. Під його керівництвом і за участю створено кілька класів і поколінь стратегічних бойових ракет армії СРСР. **Володимир Челомей** – український механік, фахівець у галузі динаміки стійкості складних коливальних систем. Ним створений перший у СРСР пульсуючий повітряно-реактивний двигун, який встановлювався на низці літальних апаратів. В. Челомею належить велика заслуга у створенні основної ударної сили РВСР, знаменитої «сотки» – міжконтинентальної ракети УР-100. **Гліб Лозіно-Лозінський** – радянський конструктор авіаційних і космічних двигунів, літаків-винищувачів і багаторазових космічних систем. Народився в Кременчузі. У 1930 році успішно закінчив Харківський механіко-машинобудівний інститут. Брав участь у розробці першого радянського газотурбінного двигуна (ГТД) РТД-1 та в організації серійного виробництва родини літаків МіГ. **Степан Тимошенко**, всесвітньо відомий український, американський та німецький вчений у галузі механіки, батько теоретичної механіки. Є також основоположником теорії міцності матеріалів, теорії пружності та коливань. Він один із організаторів і перших академіків Української академії наук, автор відомої теорії балок. **Абрам Йоффе** – радянський фізик, народжений в Україні, організатор науки, знаний як «батько радянської фізики». Ініціював створення фізико-технічних інститутів у

багатьох промислових центрах СРСР, зокрема на Україні у Харкові та Дніпропетровську. У 1952 – 1955 роках очолював Лабораторію напівпровідників АН СРСР, а від 1955 року – Інститут напівпровідників АН СРСР. Особливою турботою А. Йоффе була наукова молодь. Його називали «татом Йоффе». **Отто Струве** – українсько-американський астроном, один з найвідоміших астрофізиків XX століття, історик астрономії, педагог. Був директором Єрксської обсерваторії в 1932 – 1947 рр., член Національної академії наук США.

Розглянемо роль учених-фізиків українського походження – Нобелівських лауреатів у становленні світової науки. Однією з непересічних особистостей, дитячі та юнацькі роки якого пов'язані з Україною, є **Ігор Тамм** – фізик-теоретик, академік Академії наук СРСР, доктор фізико-математичних наук. Працював в Одеському політехнічному інституті під керівництвом видатного фізика Л. Мандельштама. У 1946 році Ігор Тамм був залучений до роботи над створенням першої атомної бомби в СРСР. У 1958 році Тамму, Франку і Черенкову була присуджена Нобелівська премія з фізики за дослідження з теорії випромінювання Черенкова-Вавилова [5]. **Лев Ландау** – радянський фізик, академік АН СРСР, член академій наук багатьох країн. У 1962 році Ландау була присуджена Нобелівська премія «за піонерські дослідження в теорії конденсованого стану, особливо рідкого гелію» [5]. У 1932 р. очолив теоретичний відділ Українського фізико-технічного інституту в Харкові. З 1937 р. працював в Інституті фізичних проблем АН СРСР. Академік Лев Давидович Ландау, Дау (так кликали його близькі друзі і колеги), вважається легендарною фігурою в історії радянської і світової науки. Про нього говорили, що у «величезній будівлі фізики XX ст. для нього не було замкнених дверей». Яскравий внесок у світову науку зроблений видатним радянським ученим-фізиком з українським волинським корінням **Петром Капицею**, академіком АН СРСР, організатором і першим директором Інституту фізичних проблем, який в 1978 році отримав Нобелівську премію за фундаментальні відкриття та винаходження в галузі фізики низьких температур [5]. У 1928 році П. Капиця відкрив ефект збільшення електроопору в металах, що виникає під час збільшення магнітного поля («закон Капиці»). П. Капиця є одним із засновників фізики низьких температур і фізики сильних магнітних полів. На українській землі в Риманові, містечку Західної Галичини, народився **Рабі Ісидор** – видатний учений-фізик. За видатні успіхи Ісидор Рабі одержав регентську стипендію, яка передбачала оплату навчання в університеті. Вчений удосконалював радарні системи. У 1944 році Рабі був удостоєний Нобелівської премії з фізики «за резонансний метод вимірювання магнітних властивостей атомних ядер». Щільний родинний зв'язок з Україною в американського вченого – **Маррі Гелл-Мана**, батьки якого Артур і Поліна (Райхштайн) Гелл-Манн народились і жили в Чернівцях. Вивчав теорію фізики елементарних частинок. Є лауреатом Нобелівської премії з фізики

1969 року за відкриття системи класифікації елементарних частинок. **Георгій Харпак** – французький фізик єврейського походження, родом із Волині. Лауреат Нобелівської премії з фізики 1992 року «За розвиток нових детекторів елементарних частинок» [5], винахід так званих «камер Шарпака». Перші роки життя прожив серед звичайних українських селян, про що він окремо згадував у спогадах дитинства.

Методичні рекомендації щодо формування в учнів почуття патріотизму на прикладі життя та діяльності вчених-фізиків українського походження. Для системної роботи з національно-патріотичного виховання учнів на прикладі життя та діяльності вчених-фізиків українського походження відповідно навчальної програми з фізики [3], рекомендуємо побудувати та користуватися таблицею з зазначенням сфери наукової діяльності вчених і теми шкільної програми, де ці питання розглядаються. Наведемо приклад побудови такої таблиці:

№ З/П	Прізвище, ім'я та по батькові вченого	Роки життя	Сфера наукової діяльності	Тема навчальної програми, що відповідає сфері наукової діяльності
1	Дрогобич (Котермак) Юрій Михайлович	1450- 1494	Астрономія Космос	Сонячна система (11 кл.)

З метою значного позитивного впливу на підвищення рівня національної свідомості учнів важливо дати якомога більше відомостей про життя та діяльність українських учених-фізиків, які досягли високих результатів [2]. Тому пропонуємо перед вивченням відповідної теми надавати учням завдання з підготовки наукових проєктів, електронних презентацій, доповідей, рефератів, листівок, стіннівок, плакатів, усних журналів тощо з питань наукової і громадської діяльності вчених-фізиків українського походження [8]. Якщо є можливість, організувати з дітьми екскурсії до музеїв, де є інформація про життя та діяльність українських науковців.

Для підготовки повного та конкретного висвітлення учнями відомостей про вчених надаємо їм на допомогу примірний перелік питань:

- Яким чином життя вченого пов'язане з Україною?
- Роки життя та основні етапи біографії.
- Сфера наукової діяльності.
- Основні наукові доробки.
- До якої з українських або інших наукових шкіл відноситься вчений?
- Визнання світовим науковим співтовариством в особі Нобелівського комітету лауреатів Нобелівської премії.
- Подвижницька діяльність українців за кордоном.
- Вчинки, що є проявленням патріотизму вченого.

- Вчені-патріоти, які довгі роки залишалися майже невідомими в Україні.
- Факти, які підтверджують першорядну роль наших геніальних представників у створенні наукової скарбниці людства.
- Назвати звички та крилаті вирази вчених, які висвітлюють їх яскраву особистість.

Висновки. Результатами дослідження є:

- розширення та систематизація відомостей про життя та науково-громадську діяльність вчених-фізиків українського походження, в т.ч. 6-х лауреатів Нобелівської премії;
- висвітлення видатних і вагомих досягнень світового значення вчених-фізиків українського походження та їх синовньої любові і поваги до своєї Батьківщини;
- надання методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання учнів на прикладі життя та науково-громадської діяльності славних синів українського народу під час навчання фізики.

Результати дослідження є гарним підґрунтям для національно-патріотичного виховання школярів. З іншого боку, на прикладі життя та діяльності патріотів-науковців-фізиків чийі імена пов'язані з Україною, діти бачать і розуміють роль знань в гідному існуванні та покращенні добробуту кожної окремої людини та всього суспільства. Це позитивно мотивує школярів до навчання.

Варто продовжити наукові дослідження щодо ролі українських учених-фізиків у становленні та розвитку світової науки в XXI столітті та використовувати його для національно-патріотичного виховання молоді.

Список використаної літератури

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. Затверджена наказом МОН України від 16.06.2015 № 641. **2. Методичні** рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Додаток до наказу МОН України від 16.06.2015. – № 641. **3. Навчальні** програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика 7-9 класи. – К. : Вид. дім «Освіта», 2013. – 32 с. **4. Головка М. В.** Невідомі імена в історії вітчизняної фізики: Володимир Левицький та Петро Огоновський – автори перших українських підручників фізики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=915 **5. Таланчук П. М.** Українська та світова культура / П. М. Галанчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://5fan.ru/wievjob.php?id=64726> **6. Приблуда Євген.** Методика формування якостей патріотизму на прикладі наукової та громадської діяльності Нобелівських лауреатів з фізики. – Кіровоградський ДПУ ім. В. Винниченка. **7. Садовий М. І.** Історія фізики: з перших етапів становлення до початку XXI століття. Навчальний посібник (для студ. ф.-м. фак. вищ. пед. навч. закл.) /

М.І. Садовий. – Кіровоград : «Ексклюзив-Систем», 2012. – 415 с. (у співавт.) **8. Петегирич О. М.** Системний підхід до національно-патріотичного виховання у школі [Електронний ресурс] / О. М. Петегирич // Освіта.ua. – Текст. дані. – Київ, 2015. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/46188/

Жучок В. Г. Національно-патріотичне виховання учнів на прикладі життя та науково-громадської діяльності вчених-фізиків українського походження

Відповідно Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді в даній статті представлені методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання учнів при вивченні фізики на прикладі життя та науково-громадської діяльності видатних і відомих учених-фізиків, імена яких пов'язані з Україною. Запропоновано використання цікавого історичного матеріалу, що висвітлює подвижницьку діяльність вчених-українців і вчених з українським корінням, де б вони не знаходилися.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, видатні українські вчені, науково-громадська діяльність, подвижницька діяльність, Нобелівські лауреати.

Жучок В. Г. Национально-патриотическое воспитание учащихся на примере жизни и научно-общественной деятельности учёных-физиков украинского происхождения

В соответствии с концепцией национально-патриотического воспитания детей и молодёжи в данной статье представлены методические рекомендации относительно национально-патриотического воспитания учащихся при изучении физики на примере жизни и научно-общественной деятельности выдающихся и известных учёных-физиков, имена которых связаны с Украиной. Предложено использование интересного исторического материала, которое освещает подвижническую деятельность учёных-украинцев и учёных с украинскими корнями, где бы они ни находились.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, выдающиеся украинские учёные, научно-общественная деятельность, подвижническая деятельность, Нобелевские лауреаты.

Zhuchok V. G. The national-patriotic education of students on an example of life and scientific and public activities of physicists Ukrainian origin

According to the concept of national-patriotic education of children and youth this article presents the guidelines on national-patriotic education of students in the study of physics at the example of the life and scientific and public activities of prominent and well-known scientists-physicists, whose names are connected with Ukraine. We propose using the interesting historical

material, which shows the selfless activity of Ukrainian scientists and scholars with Ukrainian roots, wherever they are.

Key words: national-patriotic education, outstanding Ukrainian scientists, scientific and public activities, selfless activity, Nobel Prize laureates.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 372.851

Л. Д. Жучок

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЧЕРЕЗ РЕАЛІЗАЦІЮ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Викладання курсу математики в школі неможливо без чіткого розуміння законодавчої бази, яка повністю охоплює питання реалізації загальної середньої освіти. З 1 вересня 2012 року впроваджено новий Державний Стандарт [1]. Сутність змін, вказаних в Держаному стандарті, пов'язана з необхідністю впроваджувати компетентнісно-спрямовану освіту. Сьогодні актуалізується поняття «діяльнісний підхід». Зокрема, в новому Державному стандарті записано: «Діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учня, застосування практичних знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного та природного середовища».

Зважаючи на головну спрямованість нового Держстандарту, вважаю необхідним забезпечувати практико-орієнтовану діяльність учнів починаючи з 5 класу. Важливою є взаємодія вивчення окремих питань курсу «Математика 5-6» та інших предметів, а саме, природознавства, біології, фізики, хімії; проведення інтегрованих та бінарних уроків із розв'язанням базових математичних задач, проведення уроків з елементами дослідницької та практичної роботи учнів. Такі форми роботи допомагають урізноманітнювати уроки. *Учні вчать*ся бачити цілісність природничих наук, *прагнуть* самостійно знайти додатковий матеріал, *намагаються* виконувати перші проекти як під керівництвом учителя та із допомогою батьків, так і абсолютно самостійно. Такі підготовлені учні в старших, 7-11 класах, матимуть більш швидкий темп розвитку та покажуть свої здібності через участь в олімпіадах, конкурсах, у заходах в рамках предметних тижнів, в роботі МАН тощо. Усе зазначене вище і зумовило актуальність мого досвіду «Формування

компетентностей учнів на уроках математики через реалізацію Державного Стандарту загальної середньої освіти».

Практичну значущість досвіду педагога автор вбачає в формуванні в учнів стійких компетентностей на уроках математики та в позаурочний час шляхом використання розв'язування математичних задач, розроблених для розвитку різних компетентностей.

Провідна ідея досвіду полягає в розробці математичних завдань, спрямованих на розвиток компетентностей, оскільки суспільство потребує особистостей, здатних свідомо діяти, приймати власні рішення, швидко адаптуватись до змін, а також у створенні комфортних умов навчання, за яких кожен учень формується як творча особистість.

Головним результатом роботи вважаю забезпечення практико-орієнтовної діяльності учнів, починаючи з 5 класу, з використанням математичних задач на місцевому матеріалі.

Розкриття запропонованих інновацій щодо організації навчально-виховного процесу. У своїй роботі виходжу з того, що компетентність – це не просто сума знань, вмінь та навичок, а психосоціальна риса, яка надає учневі сили та впевненості, можливості ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем, тому вона змінює і самі підходи до викладання математики та форми роботи, враховує, у якому значенні в Державному Стандарті вживаються компетентності.

Намагаюсь забезпечити учнів основами знань математичних наук і методології наукового пізнання довілля: уточнення, поглиблення і розвиток сенсорних умінь школярів, за допомогою яких вони успішно орієнтуватимуться в навколишньому середовищі; формування вмінь доказово міркувати і пояснювати свої дії – розвиток відповідних мовленнєвих умінь, пов'язаних із використанням математичних термінів та символів; розвиток логічного мислення, розвиток особистості учня, його природних нахилів, інтелекту, здатності до самоосвіти. Підвищую свій навчально-методичний рівень, вивчаючи різні новітні технології (див., наприклад, [2 – 8]). Важливого значення набуває проблема формування мотивації навчальної діяльності школярів.

Завдання вчителя не повідомляти істину, а вчити її знаходити. Дитину спочатку потрібно зацікавити, навчити хотіти й прагнути, а вже потім – знати й уміти. Під час навчання математики необхідно систематично збуджувати, розвивати та зміцнювати пізнавальний інтерес учнів і як важливий мотив навчання, і як стійку рису особистості. Одним із засобів пробудження й підтримки пізнавального інтересу до вивчення математики є формування в дітей стійких компетентностей на уроках математики та в позаурочний час. Це має значне освітнє та виховне значення.

При формуванні **загальнокультурної компетентності** ставимо мету: використання відомостей із різних галузей знань, формування грамотного, логічного мовлення.

Ця робота проводиться в 5, 6 класах при вивченні наступних тем: числові множини; подільність; дроби; текстові задачі на рух, вартість і купівлю; вправи на всі дії.

Пропоную такі завдання: самостійне вивчення окремих параграфів підручника (переказати або пояснити прочитане, виділити, позначити, підсумувати, підкреслити, перелічити, назвати...). Формую вміння писати математичні диктанти, виконувати завдання, спрямовані на формування грамотності, промовляння і використання числівників, математичних термінів.

При складанні завдань використовую місцевий матеріал. Наприклад:

Завдання 1.

За три тижні відремонтували дорогу від м. Артемівська до м. Красного Лиману. Довжина цієї дороги складає 69 км. За перший тиждень відремонтували $\frac{3}{5}$ дороги, відремонтованої за третій тиждень, а за другий – 70% дороги, відремонтованої за третій тиждень. Скільки кілометрів дороги ремонтували кожного тижня?

Якщо в завданні 1 не вказати довжину дороги від м. Артемівська до м. Красного Лиману, то учневі буде необхідно здобути потрібну інформацію. При цьому буде формуватись також інформаційно-комунікативна компетентність.

Досвід роботи показує, що в завданнях умову краще давати учням з пропущеними числами у вигляді: (...). Тоді учневі для заповнення пропусків необхідно буде використовувати доступні джерела. При проведенні уроків творчого розвитку учням пропонується зробити презентацію робіт. Заслуховуючи такі презентації відмічаю різні числа у учнів при заповненні пропусків та формування відразу декількох компетентностей; а саме: інформаційно-комунікаційної, загальнокультурної, проектно-технологічної та соціальної компетентностей.

Формуючи **комунікативну компетентність** необхідно давати такі завдання: оцінити знання правила сусіда по парті, провести взаємоперевірку математичних диктантів, домашніх завдань, оцінити та дати рецензію на відповідь однокласника.

При формуванні **інформаційно-комунікаційної** компетенції намагаюсь навчати учнів здобувати потрібну інформацію, використовуючи доступні джерела (довідники, підручники, словники, ЗМІ) та передавання її при вивченні тем: розрахункові задачі на рух і вартість; старовинні міри довжини, маси, технічні та історичні терміни, математичні поняття, утворені від іноземних та застарілих слів.

Навчаю учнів дбайливо ставитися до власного здоров'я та здоров'я інших людей при формуванні **здоров'язбережувальної компетентності** при вивченні тем: розрахункові задачі, які допоможуть довести дітям шкідливість паління, алкоголю та ін.; знаходження відсотків від числа; дії з десятковими дробами; учням із середнім рівнем навчальних

досягнень пропонуються задачі без пропущених чисел, а учням з достатнім та високим рівнем з пропусками. Наприклад:

Завдання 1.

Потреба однієї людини у воді на добу становить 1,5 – 2,5 л. Розрахуйте потребу в питній воді для своєї сім'ї на добу, місяць, рік. Яка потреба в питній воді на добу (місяць, рік) у м. Артемівську, якщо приблизна чисельність населення в ньому становить 78 тис. осіб?

При формуванні **громадянської компетентності** ставлю мету навчити учнів відповідально ставитись до своїх прав та обов'язків з метою розвитку демократичного суспільства. Робиться це при вивченні тем: задачі економічного змісту; відсотки; пропорція. Запропоновані завдання дають змогу формувати вміння дискутувати, аргументовано доводити власну точку зору. Пропоную учням самим скласти свої завдання.

Важливим в роботі є формування **проектно-технологічної компетентності**, яка дає можливість учням застосовувати здобуті знання з математики та особистий досвід під час предметно-перетворювальної діяльності.

Це роблю при вивченні тем: числа, рівняння, площі, об'єми, коло і круг, координатна пряма та координатна площина.

Уроки проводжу у вигляді захисту проектів «Застосування теми в житті».

Проводячи уроки захисту проектів, учням надається можливість працювати в парах, групах та команді, формується при цьому соціальна компетентність. Це відбувається при вивченні тем: додавання, віднімання, множення та ділення десяткових дробів, відсотки, середнє арифметичне.

Здобуті знання з математики необхідно застосовувати для виконання завдань з інших предметів (**міжпредметна компетентність**). Проводяться «хвилинки-цікавинки» про тварин, історичні об'єкти, в яких зустрічаються цифри та числа.

В україномовному класі можна запропонувати завдання, які відображають не тільки зв'язок з українською мовою та знання українського алфавіту, а й **національно-патріотичне виховання**.

Приклад завдання.

Назва міста складається з 4 букв. Коли кожна з них замінити числом, яке відповідає місцю цієї букви в алфавіті, то сума всіх чотирьох чисел дорівнюватиме одній третині від 117, при цьому перше число більше від другого на 4, четверте в 4 рази менше від третього, а третє на 2 більше за друге. Яке це місто? (Відповідь: Київ).

Проаналізувавши методичні рекомендації щодо впровадження нового Державного стандарту загальної середньої освіти та враховуючи досвід роботи, можна висунути пропозиції щодо взаємодії у вивченні окремих питань курсу «Математика 5-6» та інших предметів. Зокрема, зважаючи на головну спрямованість нового Державного стандарту освіти, який зобов'язує забезпечувати *практико-орієнтовану діяльність* учнів, необхідне ретельне вивчення певних тем курсу математики для

успішного вивчення тем в інших предметах (в межах природничого циклу).

Навчальний матеріал, що подається в курсі вивчення математики в 5-6 класах є підґрунтям для успішного вивчення всіх предметів природничого циклу.

Наведемо декілька опрацьованих форм роботи із учнями в 5, 6 класах, які сприяють зниженню напруження та попередженню перевантаження учнів в адаптаційний період переходу з початкової до основної школи.

- **«Незакінчене речення»** застосовується під час перевірки знання правил.

- **«Мовчанка»:** готується перелік понять, формул. Перед учнями ставиться завдання: піднімати праву руку вгору, якщо завдання відповідає визначеним умовам.

- **«Метод мозкового штурму»** сприяє подоланню психологічної інерції.

- **Гра «Так – ні».** Цю гру застосовує під час закріплення матеріалу.

- **«Спіймай помилку».** Цей прийом привчає дітей миттєво реагувати на помилки.

- Ще одна форма для налагодження плідної праці – це варіант **«розгорнутих коментарів»**. Це фрази, що відображають ставлення до виконаних завдань учнем: «молодець», «я в захваті», «помітно, що старався», «вразив», «дякую за гарну відповідь». Це є стимулом для учнів працювати краще.

Усе це дозволяє активізувати процес навчання, розповсюджувати та вдосконалювати досвід роботи, залучати батьків учнів стати активними учасниками навчально-виховного процесу. Ідея показувати всі дитячі роботи спонукала створити власний блог, на якому учні можуть розмістити свої авторські роботи. Це зацікавило учнів, адже їх роботи можуть бачити всі бажаючі, дало можливість учням підсилити бажання вчитися.

Таким чином, формувати компетентності учнів можна на різних етапах уроку. Так, при перевірці домашнього завдання формувати пізнавальну компетентність (рецензія відповіді, вміння ставити питання), самоосвітню компетентність (взаємоперевірка математичного диктанту). При вивченні нового матеріалу формувати полікультурну та інформаційну компетентність (виступи учнів з презентацією своїх робіт). При закріпленні нового матеріалу формувати інтелектуальну компетентність (розв'язування задач з коментуванням), пізнавальну компетентність (математична естафета). При проведенні уроків творчого розвитку формувати в учнів вміння складати проект. При проведенні контролю формувати інтелектуальну компетентність (складання реклами вивченої теми, робота в групах із взаємоперевіркою; диференційована контрольна робота).

Аналіз результатів професійної діяльності. Типовими проблемами є:

1. Головна проблема: учень часто не має власної думки, а якщо і має, то боїться висловити її відкрито.
2. Часто не вміють слухати інших, об'єктивно оцінювати їхню думку.
3. Учень в процесі обговорення не готовий йти на компроміс.
4. Учням важко бути мобільними.
5. Труднощі в малих групах: лідери намагаються «тягти» групу, а слабші одразу стають пасивними.

Досвід роботи вказує, що використання завдань з метою формування компетентностей сприяє подоланню типових проблем, а також:

- формуванню грамотного, логічного мовлення;
- удосконаленню навичок роботи в групі, вмінню працювати на результат, аргументувати власну думку, вести діалог;
- навчанню здобувати потрібну інформацію, використовуючи доступні джерела (довідники, підручники, словники, ЗМІ) та передавати її;
- дбайливому ставленню до власного здоров'я та здоров'я інших людей;
- відповідальному ставленню до своїх прав та обов'язків з метою розвитку демократичного суспільства;
- наданню учням можливості застосовувати здобуті знання з математики та особистий досвід під час предметно-перетворювальної діяльності.

Вміле впровадження інтерактивних методик на уроці дозволяє залучити до роботи всіх учнів класу.

Всебічний розвиток компетентностей школярів здійснюється не тільки в ході навчальної діяльності, а й під час проведення позакласних заходів. Учні залучаються до математичного конкурсу «Кенгуру», «Олімпус», шкільних олімпіад, що дає позитивні результати. Вихованці отримують добрі і відмінні результати не тільки в конкурсах «Кенгуру», та «Олімпус», а також вони стали призерами у конкурсі захисту робіт Малої академії наук України. З метою формування компетентностей автором розроблено збірку завдань для учнів 5-6-х класів.

Компетентності навчити не можна, компетентною людина може стати лише сама, своїми зусиллями. А ось запропонувати учням наявні ресурси для компетентної діяльності та надати їм достатні можливості випробовувати різні способи їх використання – це завдання, яке вчитель постійно ставить перед собою.

Таким чином, в умовах впровадження нового Державного стандарту вчителі, маючи достатній дидактичний та методичний арсенал з формування загально навчальних умінь і навичок, впораються з однією з найбільш актуальних освітніх задач навчити учнів учитися!

Список використаної літератури

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова КМУ №1392 від 23.11.11 року). **2. Гладка Л. І.** Створення

умов для розвитку і самореалізації дитини у навчальному процесі / Л. І. Гладка // Біологія. – 2008. – №7. – С. 6 – 10. **3. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : Навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – С. 56 – 78. **4. Іздебська Л. М.** Самореалізація особистості через систему самостійних робіт / Л. М. Іздебська // Математика в школах України. – 2008. – №3. – С. 2. **5. Кубенко Н.** Самоосвітня компетентність учнів / Н. Кубенко // Директор школи. – 2008. – №36. – С. 15 – 20. **6. Савун Т. В.** Організація самостійної роботи та індивідуальної роботи учнів на уроках математики / Т. В. Савун // Математика в школах України. – 2008. – №11. – С. 6. **7. Сільченко В., Чередниченко О.** Психологічні засоби стимулювання учнів до самореалізації / В. Сільченко, О. Чередниченко // Психолог. – 2008. – № 16. – С. 3. **8. Хуторської А. В.** Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 152.

Жучок Л. Д. Формування компетентностей учнів на уроках математики через реалізацію Державного стандарту базової та загальної середньої освіти

У роботі розглядаються деякі методичні рекомендації та поради щодо формування стійких компетентностей учнів на уроках математики шляхом розв'язування розроблених математичних задач через реалізацію Державного стандарту базової та загальної середньої освіти. Автор наводить приклади формування компетентностей учнів на різних етапах уроку. Широкого застосування знаходять завдання, спрямовані на національно-патріотичне виховання. Вчитель також наводить нові форми роботи із учнями в 5, 6 класах, які сприяють зниженню напруження. Такий підхід спрямовано на розвиток умінь і навичок учня, застосування знань у практичних ситуаціях, пошук шляхів інтеграції до соціокультурного середовища.

Ключові слова: математика, формування, компетентності, реалізація, рекомендації.

Жучок Л. Д. Формирование компетентностей учащихся на уроках математики через реализацию Государственного стандарта базового и общего среднего образования

В работе рассматриваются некоторые методические рекомендации и советы по формированию устойчивых компетентностей учащихся на уроках математики путем решения разработанных математических задач через реализацию Государственного стандарта базового и общего среднего образования. Автор приводит примеры формирования компетентностей учащихся на разных этапах урока. Широкое применение находят задания, направленные на национально-патриотическое воспитание. Учитель также приводит новые формы работы с учащимися в 5, 6 классах, способствующие снижению напряжения. Такой подход направлен на

развитие умений и навыков ученика, применение знаний в практических ситуациях, поиск путей интеграции в социокультурной среде.

Ключевые слова: математика, формирование, компетентности, реализация, рекомендации.

Zhuchok L. D. Formation of competence of pupils at lessons of mathematics through the implementation of the State standard of basic and general secondary education

The paper discusses some guidance and advice on the formation of stable competencies of pupils in mathematics lessons by solving mathematical problems through the implementation of the State standard of basic and secondary education. The author gives examples of forming competencies of pupils at different stages of the lesson. The tasks directed to the national and patriotic education are widely used. The teacher also gives new forms of the work with pupils of fifth and sixth classes which help to reduce stress. This approach is aimed at developing student skills, application of knowledge in practical situations, search of ways to integrate to social and cultural environment.

Key words: mathematics, formation, competences, realization, recommendations.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 372.461

Г. П. Зажарська

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
В СИСТЕМІ УРОКІВ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ**

Державна національна програма «Освіта ХХІ ст.» визначила стратегію освіти в Україні, її пріоритетні напрямки та шляхи створення системи безперервного навчання і виховання. Основними завданнями є відродження національної освіти, спрямування її на формування творчої особистості, забезпечення розвитку людини та становлення її фізичного і морального здоров'я [1, с. 12].

Розбудова української національної школи здійснюється з урахуванням принципів державної освітньої політики, зокрема гуманізації й демократизації, а також найширшого впровадження в освітній процес державної мови.

Значно посилилась увага до української мови та її вивчення насамперед тому, що вона, отримавши статус державної, розширює своє функціонування в різних сферах суспільної діяльності.

Відомо, що засвоєння молодшими школярами рідної мови має не тільки педагогічне, а й соціальне значення, оскільки саме рідна мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури. Отже, оволодіння учнями початкових класів рідною мовою – головна умова і засіб їхнього мовленнєвого розвитку та інтелектуального зростання, які забезпечують готовність здобувати сучасну подальшу освіту. Провідна роль у вирішенні визначених завдань належить методиці викладання рідної мови.

Завдяки початковому курсу навчання української мови – прищепити учням осмислене ставлення до мовних фактів, навчити їх орієнтуватися у мовних структурах; сформувати науково правильні уявлення з фонетики і графіки, лексики, словотвору, граматики (морфології та синтаксису). Все навчання має бути спрямоване на організацію і вдосконалення мовленнєвої діяльності дітей, на оволодіння засобами творення зв'язних висловлювань в усній і письмовій формах. Тому вже в початковому навчанні рідної мови засвоєння мови слід будувати через комунікативну лінгвістику, через вибір ситуацій, пошуки естетичного довершення форм спілкування [7, с. 63].

У «Концепції навчання державної мови в школах України» визначена основна мета початкового (пропедевтичного, підготовчого) курсу: 1) виховання поваги і любові до рідної мови, бажання її вивчити і краще знати, гордитися нею; 2) вироблення вмінь висловлюватися у всіх доступних формах, видах, типах і стилях мовлення та культури спілкування; 3) формування початкового уявлення про мовну систему, одиниці мовних рівнів у їх взаємозв'язках [2, с. 13].

Початковий курс рідної мови має дві складові частини: мовленнєвий розвиток школярів та їх мовну освіту. Мовленнєва діяльність – це мета, зміст, форма і засіб навчання, їй треба давати перевагу. Зміст усього курсу визначається на основі комунікативно-діяльнісного підходу.

Згідно з Концепцією навчання державної мови, Державним освітнім стандартом у змісті шкільної мовної освіти мають втілюватися такі змістові лінії: 1) комунікативна, 2) лінгвістична, 3) культурознавча, 4) діяльнісна. Отже, кожній з них в уроці мови має відповідати певне спрямування навчання та змістове наповнення. Уроки мають включати систематичні спостереження за явищами живого мовлення, читання художніх творів, їх переказ, конструктивні і творчі вправи, що сприятиме розвитку у дітей основних мовленнєвих умінь – слухати, говорити, читати, писати [2, с. 17].

Зазначене спрямування (практичне) в навчанні рідної мови має забезпечити формування мовної особистості – людини, яка вільно ї легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

Одним із важливих показників інтелекту, мислення, культури людини є її мовлення. Людина все життя удосконалює мовлення, оволодіває багатством мови в ранньому віці у дитини виникає потреба у спілкуванні,

яку вона задовольняє шляхом використання найпростіших елементів мовлення. Потреба висловлювати свої думки з часом розширюються, стає різноплановою, оскільки збагачується словник, засвоюється фразеологія, дитина оволодіває закономірностями словотворення, словозміни, словосполученнями, різноманітними синтаксичними конструкціями. Ці засоби мови вона використовує для спілкування з іншими людьми в процесі ігрової, навчальної, трудової, розумової діяльності.

Відомо, що мова – це система засобів людського спілкування, а мовлення – функціонування цієї системи, використання її в процесі спілкування. Таке розмежування важливе для методики: з нього випливає, що вивчення мови і розвиток мовлення – процеси, тісно пов'язані один з одним, але різні. Навчаючи мови, ми знайомимо дітей з системою лексичних граматичних та інших засобів, які мають у своєму розпорядженні ті, хто говорять. Розвиваючи мовлення, ми вчимо володінню мовою, правильну й вмілому її використанню у своїй практиці. Іншими словами, діти оволодівають рідною мовою через мовленнєву діяльність, через сприйняття мовлення і говоріння [4, с. 23].

Мовлення – це вид діяльності людини, реалізація мислення на основі використання засобів мови. Мовлення виконує функції узагальнення і повідомлення, емоційного самовираження і впливу на інших людей [6, с. 28].

Виділяють такі періоди мовленнєвого розвитку людини:

1. Домовленнєвий (до 1 року) – «гуління», лепетання.
2. Раннього дитинства (до 3 років) – оволодіння складовою і звуковою структурою слова, простими зв'язками слів у реченні; участь в елементарному діалогічному та ситуативному мовленні.
3. Дошкільний період (до 6 років) – становлення монологічного, контекстуального мовлення; поява форм внутрішнього мовлення.
4. Молодший шкільний вік (до 10 років) – усвідомлення форм мовлення (звукової структури слів, лексики, граматичної будови), оволодіння писемним мовленням, поняттям про літературну мову і норму, інтенсивний розвиток монологічного мовлення.
5. Середній шкільний вік (до 15 років) – оволодіння літературною нормою, функціональними стилями мовлення, початок індивідуального стилю мовлення.
6. Старший шкільний вік (до 18 років) – удосконалення культури мовлення, оволодіння науковим стилем та становлення індивідуального.

Періоди мовленнєвого розвитку людини у свою чергу обумовлені такими факторами, як наявність мовленнєвого (мовного) середовища; потреба у спілкуванні з близькою людиною, а також змістового узагальнення. Мовленню, спілкуванню сприяють також позитивні емоції (від усмішки тримісячної дитини до поетичної творчості дорослої людини, якій притаманне натхнення); довготривале тренування фізіологічного механізму: вимовного апарату, мозкових центрів, апарату аудіювання, пам'яті – довготривалої й оперативної, координуючих систем, а при

розвитку читання і письма – зорових і кінетичних систем. Найчастіше недоліки мовленнєвого розвитку пов'язані зі слабкою натренованістю саме цього апарату; потреба у номінації та узагальненні: така потреба виникає в пізнанні довкілля, служить основою не тільки оволодінням мовлення, але й всієї навчально-пізнавальної діяльності людини; мовленнєва активність дитини (і дорослого) передбачає загальну активність у грі та в соціальному житті, швидкі мовленнєві реакції в діалозі, швидкий вибір слів, інтенсивне конструювання фрази; осмислення мови, фактор теорії: передбачається вивчення граматики в школі [3, с. 163].

Вказані фактори оволодіння мовою і мовленням, особливо мовленнєве середовище і мовленнєва активність, формують у дітей чуття мови, або мовну інтуїцію – автоматизовану неусвідомлювану перевагу у використанні загальноновживаних, активних, продуктивних моделей мови. Тому важливо, щоб ці переваги діяли в рамках нормативної, літературної мови, а не діалектної. Вкрай необхідно, щоб з раннього дитинства мовне чуття формувалося під впливом висококультурного мовленнєвого середовища, щоб воно утворювалося на основі інтелігентного мовлення батьків, читання художньої літератури вдома і в школі.

Мовлення поділяється на зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє мовлення – це мовлення, оформлене в звуки або графічні знаки, звернене до інших. Внутрішнє мовлення – це невимовлене і ненаписане, «мовленнєве» мовлення, яке звернене до самого себе. На відміну від зовнішнього, внутрішнє мовлення позбавлене чітких граматичних форм, воно оперує головним поняттями – окремими іменними словами і цілими блоками, поєднаннями слів. На рівні внутрішнього мовлення протікає засвоєння нових знань, розв'язування задачі, обмірковування матеріалу для усних висловлювань і особливо для письма.

Зовнішнє, те, яке звучить, мовлення буває діалогічне і монологічне. Діалог – це розмова двох або декількох осіб. Кожне окреме висловлювання залежить від реплік співрозмовника, від ситуації. Діалогічне потребує розгорнутих висловлювань, оскільки може доповнюватися мімікою, жестами, інтонаціями. Типовим варіантом діалогу є бесіда. Монолог – це мовлення, звернене до слухачів або до самого себе. Воно не підтримується питаннями і вимагає зібраності, зосередженості того, хто говорить. Іноді матеріал для монологу накопичується план, готуються окремі його фрагменти, здійснюється відбір лексики. Шкільні монологи – це переказ прочитаного, розповідь за картиною (малюнком) або на задану тему, виступ, твір і ін.

Одна з функцій мовлення – полягає в оформленні думки, в її вираженості. На думку Л. Виготського, зовнішнє мовлення – це процес перетворення думки в слова, її матеріалізація. Мовлення служить основним засобом вивчення мислення; рівень розвитку мовлення є найважливішим критерієм розумового розвитку [6, с. 223]

Мовлення невідривне від мислення, розвивається на основі мислення, оскільки з його допомогою оформляється думка.

Розробляючи мовленнєві вправи, орієнтуються на певні розумові операції: аналіз, синтез, індукцію, дедукцію, виділення ознак, узагальнення, конкретизацію і т.д.

Добрим матеріалом для вироблення логічних умінь є природа, діяльність людей, навчальний матеріал і т.д. для розвитку ж мовлення дуже корисним є питання вчителя, яке вимагає доводів і розкриття причиново-наслідкових відносин: «Чому?».

Найважливіше джерело мовленнєвих вправ – саме життя, все те, що оточує дітей. У зв'язку з цим особливе цінним є організоване спостереження. Матеріал, зібраний у спостереженнях, використовується для словникових вправ і для складання речень, розповідей, творів. Поєднання матеріалу спостережень і матеріалу, який почерпнуто з книг, служить засобом розвитку мислення і мовлення [5, с. 43].

Спостереження часто припускає виділення істотних і неістотних ознак. З тренувальною метою учням пропонується вказувати ознаки предметів, пов'язані з розміром, кольором, формою, вагою, способом пересування або використання і ін.

К. Ушинський писав, що все в світі чоловік пізнає не інакше, як через порівняння. Порівнювати – це означає встановлювати схожість і відмінність між предметами і явищами. Порівняння можливе лише за умови, що школярі вже уміють виділяти ознаки предметів і відрізняють істотні ознаки від неістотних, оскільки порівнювати можна за істотними ознаками [6, с. 28].

При складанні завдань на порівняння потрібно враховувати такі вимоги: 1) порівнюють тільки такі предмети і явища, між якими є щось спільне; 2) порівняння повинне бути цілеспрямоване, тобто вказується, за якими ознаками порівнюються предмети (явища); 3) порівняння повинне завершуватися висновками; 4) починати порівнювати треба із зіставлення контрастних ознак.

Робот з розвитку мовлення молодших школярів включає такі основні напрямки: удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої вимовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів, уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації та мети висловлювання; послідовно і логічно викладати думку; удосконалення граматичного ладу дітей молодшого шкільного віку; оволодіння нормами українського літературного мовлення; засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Перелічені напрямки роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів умінь сприймати, відтворювати і будувати зв'язні висловлювання різних типів і стилів.

Необхідність навчати дітей зв'язно висловлювати свої думки викликало до життя термін «зв'язне мовлення», який закріпився у методиці викладання мов у початкових класах. Під цим терміном розуміється монологічне мовлення, точніше – процес, діяльність мовця,

послідовний усний чи письмовий виклад думок, знань. Наслідком такої діяльності стає текст, тобто сукупність взаємопов'язаних самостійних речень, об'єднаних спільним предметом (темою) й головною думкою висловлювання за допомогою мовних засобів [8, с. 185].

Робота з розвитку мовлення молодших школярів традиційно ставить за мету удосконалення у дітей основних видів мовленнєвої діяльності. Для досягнення поставленої мети необхідна постійна, кропітка робота за всіма напрямками: вимовним, лексичним (словниковим), граматичним, синтаксичним (текстовим).

Вимовний напрям розвитку мовлення передбачає правильну вимову звуків рідної мови, усунення вимови окремих звуків, які обумовлені діалектичними, просторічними і фізіологічними причинами, а також роботу над голосовими даними, над наголосами – фонетичними і фразовими (логічними), над орфоепічними нормами, над темпом мовлення і паузами, над смисловими і емоційними інтонаціями. Крім того, багатьом дітям необхідна допомога в подоланні психологічного бар'єру, повільних реакцій у діалозі, пасивності, сором'язливості.

Силу голосу і дихання розвивають вправами з гучності мовлення і поступовим збільшенням відрізків речень, які вимовляються одним вдихом. Постійно проводиться робота над дикцією, тобто чітким, зрозумілим і в той же час нормативним артикулюванням звуків – порізно і в словах. Використовуються вправи «тихіше – голосніше», «швидше – повільніше». Все це – основи виразності, основи володіння усним мовленням [8, с. 23].

Виразність і правильність змісту досягаються за допомогою логічних наголосів (або фразових), які виділяються сильнішим звучанням головне смислове навантаження в реченні, в тексті, іноді повністю змінюють зміст. Велика роль пауз у виразності мовлення. Паузи бувають смислові, короткі, ритмічні і психологічні.

Робота над усним мовленням учнів, над його вимовним напрямом повинна мати місце на кожному уроці літературного читання.

Вимовна робота учнів планується за рівнями, напрямками: техніка, орфоепія, інтонація.

Першим напрямом роботи над технікою мовлення, яку необхідно розуміти як результат правильного дихання, чіткої дикції. Розрізняють дихання фізіологічне і мовленнєве. У житті дихання є мимовільним; воно протікає рівномірними актами вдиху і видиху рівної тривалості, які розділяє коротка зупинка. В ході читання вголос і говоріння звичайного фізіологічного дихання не вистачає, в цьому випадку має місце мовленнєве дихання – процес керований, довільний. Ця довільність забезпечує достатньо швидкий вдих, здійснюваний на паузах, коротку затримку дихання для утримання узятого повітря і повільний видих, необхідний для вільного і природного вимовлення групи слів [8, с. 193].

Важливим завданням у роботі над технікою мовлення є удосконалення в учнів навичок дикції, що передбачає виховання у

молодших школярів чистоти і ясності вимови окремих звуків, складів, слів, речень.

У шкільній практиці для удосконалення дикції учнів традиційно використовують скоромовки, чистомовки. Однак необхідно пам'ятати, що удосконалення дикції вимагає дещо уповільненого темпу. Тому є доцільною така послідовність роботи:

- 1) повільне, розмірене вимовляння скоромовки вчителем;
- 2) осмислення змістової сторони, що супроводжується при необхідності наочним матеріалом;
- 3) повторне, з посиленою (яскравою) артикуляцією, вимовляння скоромовки вчителем;
- 4) називання учнями звука, який повторюється, і хорове його промовляння;
- 5) індивідуальне промовляння звука відповідно до поставлених завдань, запропонованими обставинами;
- 6) аналіз виконання вправ з точки зору ефективності розв'язання завдань дикції та інтонації.

Другим напрямом роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні є організація практичного засвоєння молодшими школярами орфоепічних норм української літературної мови.

У дитини-дошкільника, яка чує і сприймає лише усну форму мовлення, навички говоріння складаються не усвідомлено під впливом природного мовленнєвого оточення. З приходом дитини до школи основним механізмом оволодіння вимовними нормами продовжує залишатися імітація, наслідування мовлення тих, хто оточує, причому найважливішим чинником стає мовлення вчителя. Проте в дію вступає нова істотна обставина – процес засвоєння орфоепічних норм продовжується під значною дією написання, яке є джерелом найбільш типових, загальних для всіх молодших школярів орфоепічних помилок.

Завдання вчителя початкових класів полягає в попередженні і усуненні негативної дії написання як провідної причин відхилень від орфоепічних норм. Потрібно вчити дітей орфоепічно правильно читати надруковане і грамотно записувати те, що диктується орфоепічно.

Третій напрям роботи з розвитку мовлення на вимовному рівні – вдосконалення інтонаційних умінь учнів. Подібну роботу необхідно вести і на уроках читання, і на уроках мови, проте особливе значення вона має в період навчання грамоти, коли є курсом інтонаційної пропедевтики [6, с. 23].

Реалізація функціонального підходу вимагає умовного (з навчальною метою) розмежування емоційної і смислової (логічної, граматичної) інтонації. Починати ж роботу потрібно з поглибленого розгляду саме емоційної інтонації, оскільки першокласники, за образом виразом В. Мухіної, – «заручники емоцій». Потрібно гранично деталізувати обставини дійсності, це допоможе дитині без зусиль уявити себе разом з героєм або замість героя. Уява будить відчуття, на хвили

емоційного відгуку – висловлення (від імені персонажа) і отримує необхідне інтонаційне оформлення. Доцільно вибрати шлях «від діалогу – до монологу», тобто починати вдосконалення інтонаційних умінь учнів варто з діалогічного мовлення і поступово переходити до удосконалення монологічного мовлення [8, с. 142].

Засвоєння величезного лексичного запасу не може проходити стихійно. Одним з найважливіших завдань розвитку мовлення в школі є впорядкування словникової роботи, виділення основних її напрямків, їх обґрунтування, управління процесами збагачення словника школяра.

Методика розвитку мовлення на лексичному рівні передбачає чотири основні напрямки: збагачення словника (це досягається за допомогою додавання до словника дитини щоденно 4-6 нових слів); уточнення словника (це словниково-стилістична робота, розвиток гнучкості словника, його точності і виразності); активізація словника (перенесення якомога більшої кількості слів із словника пасивного в словник активний); усунення нелітературних слів (переміщення їх з активного словника в пасивний) [8, с. 230].

Названі напрями роботи над словником постійно взаємодіють. Основними джерелами збагачення та удосконалення словника молодшого школяра за ступенем впливу на мовлення дітей є:

- мовленнєве середовище в сім'ї, серед друзів;
- мовленнєве середовище: книжки, газети, радіо, телебачення;
- навчальна робота в школі (підручники, мовлення вчителя);
- словники, довідники.

Всі напрями словникової роботи можливі в початкових класах лише на практичній основі, головним чином з опорою на текст, без теоретичних відомостей і навіть, як правило, без термінів.

Уроки читання – це вид мовленнєвої діяльності, що полягає в декодуванні графічних знаків, тобто перекладі буквеного коду в розумові образи, які реалізуються в зовнішньому або внутрішньому мовленні.

Оволодіння навичками читання є важливою умовою успішного навчання з усіх предметів. Крім цього, читання – це один із каналів одержання інформації. Як особливий вид діяльності читання має великі можливості для розумового, естетичного і мовленнєвого розвитку. Навички читання, аналізу й розуміння текстів є основою розвитку й удосконалення таких умінь мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння і письмо. Сформовані навички читання створюють умови для побудови власних висловлювань: переказу почутого чи прочитаного, висловлювання власних думок [5, с. 49].

Важливим аспектом навчання читання є розвиток інтересу до книги, формування уміння самостійно працювати з книгою, розуміти прочитане, робота над розвитком уміння читати.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К., 1992. – 34 с. **2. Концепція** навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 15 – 20. **3. Вашуленко М. С.** Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с. **4. Вашуленко М. С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 20 – 27. **5. Лобчук О. Г.** Навчання мовленнєвої діяльності на уроках мови. 1-4 класи: навч.-метод. посібник / О. Г. Лобчук. – К.: Освіта України, 2011. – 120 с. **6. Методика** викладання української мови / за ред. С. І. Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с. **7. Програми** для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с. **8. Українська** мова з методикою навчання в початкових класах. Інтегрований курс / За ред. А. П. Каніщенко, Г. О. Ткачук. – К.: Промінь, 2003. – 232 с.

Зажарська Г. П. Розвиток мовлення учнів початкових класів в системі уроків літературного читання

У статті розкрито основні напрямки роботи вчителя початкових класів з розвитку зв'язного мовлення на уроках літературного читання. Це, насамперед, удосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої вимовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів, уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації та мети висловлювання; послідовно і логічно викладати думку; удосконалення граматичного ладу мовлення дітей; оволодіння нормами українського літературного мовлення; засвоєння найважливіших етичних правил спілкування. Оволодіння навичками читання є однією із найважливіших умов успішного навчання молодших школярів з усіх предметів. Крім цього, читання – це один із каналів одержання інформації. Як особливий вид діяльності читання має великі можливості для розумового, естетичного і мовленнєвого розвитку. Навички читання, аналізу й розуміння текстів є основою розвитку й удосконалення таких умінь мовленнєвої діяльності як аудіювання, говоріння і письмо. Сформовані навички читання створюють умови для побудови власних висловлювань: переказу почутого чи прочитаного, висловлювання власних думок.

Ключові слова: мовлення, розвиток мовлення, літературне читання, система уроків в початкових класах, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, словникова робота.

Зажарская А. П. Развитие речи учащихся начальных классов в системе уроков литературного чтения

В статье раскрыты основные направления работы учителя начальных классов по развитию связной речи на уроках литературного

чтения. Это, в первую очередь, усовершенствование произношения звуков учащимися и повышение их культуры произношения; увеличение, уточнение и активизация словарного запаса младших школьников, умение употреблять слова с присущим им значением, последовательно и логически излагать мысли; усовершенствовать грамматический строй речи ребенка; овладение нормами украинской литературной речи; усвоение самых важных этических правил общения. Овладение навыками чтения есть самым важным из условий успешного обучения младших школьников. Кроме этого, чтение это один из каналов получения информации. Как особый вид деятельности чтение имеет большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития. Навыки чтения, анализ и понимание текста есть основой развития и усовершенствования умений речевой деятельности младшего школьника. Сформированные навыки чтения создают условия для построения собственных высказываний.

Ключевые слова: речь, развитие речи, литературное чтение, система уроков в начальных классах, диалогическая речь, монологическая речь, словарная работа.

Zazharskaya A. P. The speech development of pupils of initial classes at lessons of literary reading system

This article deals with the basic directions of work of primary school teachers for the development of coherent speech at lessons of literary reading. First of all, it is the improvement of pupils' pronunciation and their culture of pronunciation; increasing, update and activation of pupils' vocabulary, the ability to use words according to their meaning, to express thoughts consistently and logically; to improve the grammatical structure of the child's speech; to understand the rules of Ukrainian literary language; the assimilate the most important rules of ethical communication. The understanding of reading skills has the most important condition for the successful training of younger schoolchildren. Moreover, reading is one of the most important information channels. As a special kind of activity reading is a great opportunity for the intellectual, aesthetic and speech development. Reading skills, analysis and understanding of the text are the basis of development and improvement of speech activity skills of younger schoolchildren. Formed reading skills create the conditions for the construction of their own statements.

Key words: speech, speech development, literature, lessons in the elementary grades, dialogical speech, monologue speech, dictionary work.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 37.014.12:376.(1+3):378.17

С. А. Крошка, Л. Л. Борисенко

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАДАННЯ ОСВІТИ УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх» [1]. В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно росте. Кожна дитина по-своєму унікальна і потреби кожної дитини специфічні. Кожна дитина становить незмірну цінність для своїх батьків і рідних, а всі діти разом – неоціненний скарб суспільства, запорука його майбутньої долі. Ці твердження мають універсальне значення у всіх суспільствах і культурах.

Мета дослідження: розкрити основні підходи до вирішення проблеми надання освіти учнівській молоді з особливими потребами.

Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з особливими потребами, зокрема у вищих навчальних закладах. Для широкої громадськості ідеї інклюзивної освіти та її впровадження в Україні сьогодні є ще малознайомими, але поступово набувають поширення новітні освітні технології, в основу яких покладено принцип урахування інтересів дітей [2, с. 4].

До проблем інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими потребами зверталися провідні фахівці С. Вознюк, Р. Агаддулін, Е. Ервін, Д. Кугельмас, А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда [3; 2; 4; 7]. Значну увагу актуальним проблемам навчання та виховання людей з обмеженими можливостями приділяли П. Таланчук, Г. Нікуліна, О. Барно, С. Іноземцева, О. Нижник, С. Єфімова [4; 6].

Розбудова незалежної Української держави спонукала до нового бачення розвитку її інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті, що актуалізувало складні психолого-педагогічні проблеми розвитку всієї національної системи освіти. В цей період спостерігається збільшення кількості дітей із особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Посилення цих тенденцій

відбулося під впливом економічних факторів, і змін, що позначилися в українському суспільстві.

В Україні немає єдиної офіційної термінології для характеристики дітей з особливими освітніми потребами. У міжнародних правових документах, законодавчо-нормативних актах соціального спрямування у багатьох країнах загальнозживаний термін «діти з особливими потребами» («Children with Special Needs») [5, с. 34].

Широке вживання терміна «діти з особливими потребами» ініціювала Саламанкська декларація, опублікована 1994 р. В ній подано його основне визначення «особливі потреби» [4, с. 29]. Воно стосується всіх дітей і молодих людей, чий потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних з навчанням.

Найбільш поширене й прийнятне стандартне визначення «особливих освітніх потреб», зокрема в країнах Європейської спільноти, подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education): «Особливі освітні потреби мають особи, навчання яких потребує додаткових ресурсів» [5, с. 41].

Певні кроки у напрямку реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні вже зроблені. З 2000 року в Україні розпочато ініційований Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» та підтриманий Міністерством освіти та науки України освітній експеримент, в межах якого діти із особливими потребами отримали можливість навчання у загальноосвітніх школах. Проведені сотні тренінгів для вчителів, видані методичні рекомендації та посібники з інклюзивної освіти. Ухвалені «Концепція інклюзивної освіти» (2010), «Положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами, що навчаються у загальноосвітніх школах» (2010) та «Постанова про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах» (2011).

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Всесвітня Декларація прав людини» (1948); «Декларація прав дитини» (1959), де зазначається, що дитина, яка є неповноцінною у фізичному, психічному або соціальному відношенні, повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і піклуванням, необхідним зважаючи на її особливий стан; «Конвенція ООН про права дитини» (1989), яка ратифікована Україною 1991 р.; Всесвітня декларація «Освіта для всіх» (1990); Саламанська Декларація (1994), де зазначено, що кожна особа з проблемами розвитку має право виявити власні побажання щодо своєї освіти в тій мірі, в якій це може бути точно встановлено; Дакарська Декларація (2000).

Останнім часом в Україні вживаються заходи не лише для того, аби зберегти набутий досвід спеціальної освіти, а й примножити сучасні технології корекційно-компенсаторної роботи з цією категорією дітей,

створити умови для реалізації їхнього права на вибір типу навчального закладу та змісту і форм навчання.

Започатковано новий напрям пошукової роботи, який відображає вимоги сьогодення і спрямований на забезпечення можливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку здобувати якісну освіту нарівні зі здоровими однолітками. Йдеться про організаційне, методичне і кадрове забезпечення інклюзивного навчання цієї категорії дітей.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [5, с. 21].

Для дітей із особливими освітніми потребами існує широкий вибір доступних форм здобуття освіти: індивідуальний, дистанційний, екстернатний, «школи консультаційних класів», «школи другого шансу», «вечірні школи», а також «включені» («інклюзивні») форми навчання. Останні дають змогу дітям з особливими потребами навчатися спільно зі своїми здоровими ровесниками, що ефективно впливає на рівень їхньої соціалізації.

Таким чином необхідним є впровадження новітніх форм освіти, які б надавали можливість особливим дітям навчатися із здоровими дітьми, саме це й передбачає інклюзивна освіта.

Такий інтегральний підхід до молоді з особливими потребами: зважання на його обмежені можливості, прийняття його таким, яким він є, чутливість до його проблем, повага як до особистості та симпатія – усе це прояви душевної краси та сили, чинники справді людських, гармонійних взаємин, показники високого рівня особистісного розвитку, які мають бути «закладені» саме з ранніх шкільних років.

У сучасній світовій освітній політиці, як підтверджує аналіз науково-педагогічних джерел і міжнародних нормативно-правових документів, визначається кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Основні з них: мейнстрімінг – (загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками; інтеграція – (цілий) зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір.

Інтегроване навчання дітей з особливостями психофізіологічного розвитку у масових загальноосвітніх навчальних закладах, на думку вчених, може здійснюватися за моделями (формами) повної інтеграції (діти психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками), комбінованої (навчання обов'язково має супроводжуватися за допомогою відповідних фахівців), часткової та тимчасової [3].

Навчання в інклюзивних класах допомагає дітям з особливими потребами адаптуватися до типових життєвих ситуацій, позбутися почуття

ізолюваності, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, вчить учнівський колектив спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а, насамперед, – прийняття та визнання.

В Україні спеціальна освіта має складну, розгалужену й диференційовану систему навчально-виховних (корекційних) закладів, реабілітаційних і медико-педагогічних центрів, навчально-виховних комплексів, корекційних класів. Розвиток системи спеціальної освіти спрямований на подальшу диференціацію та вдосконалення діючої мережі корекційних закладів, відкриття нових типів закладів, у яких надаватиметься комплексна допомога й підтримка дітям з особливими потребами, а також з інтеграцією цих дітей у загальноосвітню школу.

Лисичанський педагогічний коледж здійснює впевнені кроки щодо надання основ інклюзивного навчання студентам коледжу, вчителям загальноосвітніх шкіл, вихователям дошкільних закладів. В програму були введені курси поглибленого вивчення предмету «Формування культури здоров'я молоді з особливими потребами».

Під час проходження курсів слухачі засвоюють алгоритм навчання та виховання зазначеної категорії дітей, яка передбачає використання особистісно-орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, ураховуючи вплив різних видів розладів і хвороб на процес навчання.

Під час вивчення проблеми формування культури здоров'я молоді з особливими потребами слухачі вчаться поєднувати традиційні та інноваційні підходи до розвитку дитини. Після закінчення курсів фахівці зможуть створювати для дітей з особливими потребами виховні технології та життєві умови, за яких вони могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченістю і соціальний статус яких задовольнятиме їхні потреби і бажання, дасть їм змогу відчувати себе повноправними членами суспільства.

Науково-методична робота педагогічного колективу Лисичанського педагогічного коледжу (директор – Мінєнко Г. М.) спрямована на підвищення професійної компетентності педагогів, удосконалення навчального та соціально-гуманітарного процесів. Налагоджено систему роботи феліксологічного руху (формування здібності особистості бути щасливою в житті), діяльність валеологічної студії «Краса і здоров'я», спортивної студії «Старт».

Впровадження феліксологічних технологій у навчально-виховний процес коледжу пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально-адаптованих, екологічних здоров'язберігаючих технологій. Вони дозволяють зберігати наявний стан студентської молоді, формують більш високий рівень їхнього здоров'я, навички здорового способу життя, дають можливість здійснювати моніторинг показників індивідуального

розвитку та спортивної майстерності і проводити відповідні психолого-педагогічні, корегувальні, реабілітаційні заходи.

В Лисичанському педагогічному коледжі склалася чітка система щодо пропаганди сучасних підходів до роботи з дітьми різних категорій. Педагогічний колектив співпрацює з різними навчальними закладами на міському, регіональному, обласному, всеукраїнському, міжнародному рівні з проблем формування культури здоров'я молоді з особливими потребами та професійної готовності майбутнього педагога до впровадження ефективних технологій, форм та методів роботи з дітьми даної категорії. Результатом співпраці є різнопланові заходи:

- Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми фізичної та валеологічної освіти в Україні» м. Лисичанськ;
- регіональний методичний міст «Валеоуроки як основа забезпечення здорового навчального середовища» (на базі ЗОШ № 18 м. Северодонецька) – майстер-класи, узагальнення досвіду з окресленої проблеми, тренінгові вправи;
- Всеукраїнський науково-практичний семінар «Формування здоров'я дітей різного віку з особливими потребами», який став результатом ефективної співпраці з науковцями кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації, кафедри дефектології та психологічної корекції, відділу з питань реабілітації студентів з особливими освітніми потребами Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Луганської обласної молодіжної громадської організації «Асоціація молодих інвалідів Східного Донбасу – Схід» (видано збірник статей) м. Лисичанськ;
- семінар-практикум «Здоров'язберігаючі технології», присвячений проблемі викладання лікувальної фізкультури та ознайомлення з впливом здоров'язберігаючих технологій на духовний, психічний та фізичний аспекти здоров'я;
- семінар-виставка «Актуальні проблеми розвитку спорту з собаками», де викладачі циклової комісії фізичного виховання коледжу висвітлили накопичений досвід із даної проблематики: історичні аспекти розвитку спорту з собаками, каністерапії як один із видів лікування та реабілітації людини (видано збірник статей) м. Лисичанськ;
- регіональна науково-практична конференція «Надання освіти особам з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору», де засвоїли алгоритм навчання та виховання зазначеної категорії дітей, яка передбачає використання особистісно-орієнтованих підходів у навчально-виховному процесі, застосування індивідуальних, групових форм роботи, враховуючи вплив різних нозологій на процес навчання (видано збірник статей) м. Лисичанськ;
- Відкрита регіональна науково-практична конференція «Актуальні проблеми фізичного виховання, здоров'я і спорту у сучасному суспільстві» м. Кременна;

- семінар-практикум з представниками Луганського обласного центру підтримки молодіжних ініціатив і соціальних досліджень молодіжної кампанії «Я живу по-новому!» щодо популяризації активного способу життя, використання позитивних емоційних образів, мотивуючих студентство до здорового способу життя. Педагогічний колектив коледжу відзначений Грамотою департаменту освіти і науки Луганської обласної державної адміністрації за «Втілення позитивних методів у роботу щодо популяризації здорового способу життя».

Досвід діяльності педагогічного колективу з проблеми надання освіти учнівській молоді з особливими потребами узагальнено на рівні міста, різних областей України, Росії, Білорусі. За результатами плідної праці педагогами-новаторами надруковані статті у фахові науково-методичні журнали «Освіта на Луганщині», «Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка», «Слобожанський вісник», «Заступник директора школи» та збірники конференцій (понад 30 статей), зокрема «Методика проведення фізкультурно-оздоровчих занять з бадмінтону для осіб з порушенням зору», «Комплексний підхід до організації роботи із дітьми з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу», «Шляхи феліксологічного становлення особистості та медіа-забезпечення фахової компетентності студентів Лисичанського педагогічного коледжу» (Крошка С., Мінченко Г.), «Методи та форми роботи з дітьми, які мають особливі потреби: ігровий мікст» (Борисенко Л.), «Вплив собаки та спорту з собаками на фізичний та морально-етичний розвиток студентів» (Бондаренко О.), «Використання оздоровчих технологій в аспекті валеологічного виховання дітей дошкільного віку» (Крошка С., Матліна О.), «Інклюзивна освіта: загально-педагогічні підходи» (Ігнатуша А.), «Можливості застосування smart-технологій у роботі з дітьми з особливими потребами» (Ляшенко К.) тощо.

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій.

Результати діяльності педагогічного колективу коледжу доводять правильність та своєчасність обраного шляху.

Ключовий принцип, який лежить в основі інклюзивного підходу, полягає в тому, що навчальні заклади мають бути відкритими для всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей. Закладам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішне навчання всіх дітей, включаючи дітей, які мають фізичні чи розумові проблеми.

Список використаної літератури

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / ред. кол.: П. М. Таланчук (гол. ред.),

Г. Ф. Нікуліна, О. М. Барно та ін. – К. : Університет «Україна», 2010. – №7(9). – 560 с. **2. Агаддулін Р. Р.** Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: посібник [для вчителів початкових класів] / під ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К., 2004. – 152 с. **3. Вознюк С. В.** Проблеми інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими потребами / С. В. Вознюк // Соціально-педагогічна реабілітація в закладах освіти: проблеми та перспективи. – вид. 2-е, допов. – Хмельницький, 2007. – С. 21 – 25. **4. Колупасва А.А., Єфімова С. М.** Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Наук.-метод. посібник. – К. : Науковий світ, 2010. – 196 с. **5. Національний** освітній глосарій: вища освіта / В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. **6. Нижник О.** Допомога дітям з особливими потребами: Психолог. Бібліотека. – К.: Главник, 2004. **7. Софій Н.** Інклюзивна освіта в Україні. Індекс інклюзії, або Наскільки ми розуміємо інклюзивну освіту / Н. Софій // Профтехосвіта. – 2012. – № 1. – С. 9 – 15.

Крошка С. А., Борисенко Л. Л. Основні підходи до вирішення проблем надання освіти учнівській молоді з особливими потребами

У статті приділено увагу поняттям «інклюзивна освіта» та «діти з особливими освітніми потребами». Акцентовано увагу на міжнародних правових документах, законодавчо-нормативних актах соціального спрямування для дітей з особливими потребами. Розставлені основні пріоритетні реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні. Розкрито досвід роботи ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» з вирішення проблем надання освіти учнівській молоді з особливими потребами. Педагогічний коледж здійснює впевнені кроки щодо надання основ інклюзивного навчання студентам коледжу, вчителям загальноосвітніх шкіл, вихователям дошкільних закладів. Науково-методична робота педагогічного колективу спрямована на підвищення професійної компетентності педагогів, удосконалення навчального та соціально-гуманітарного процесів. Досвід діяльності педагогічного колективу узагальнено на різних рівнях.

Ключові слова: інклюзивна освіта, особливі потреби, феліксологія, здоров'я.

Крошка С. А., Борисенко Л. Л. Основные подходы к решению проблем предоставления образования учащейся молодежи с особыми нуждами

В статье уделено внимание понятиям «инклюзивное образование» и «дети с особыми образовательными нуждами». Акцентируется внимание на международных правовых документах, законодательных и нормативных актах социального направления для детей с особыми

нуждами. Расставлены основные приоритеты реализации идей инклюзивного образования в Украине. Раскрыт опыт работы ОП «Лисичанский педагогический колледж Луганского национального университета имени Тараса Шевченко» по решению проблем предоставления образования учащейся молодежи с особыми нуждами. Педагогический колледж осуществляет уверенные шаги относительно предоставления основ инклюзивного обучения студентам колледжа, учителям общеобразовательных школ, воспитателям дошкольных заведений. Научно-методическая работа педагогического коллектива направлена на повышение профессиональной компетентности педагогов, усовершенствование учебного и социально-гуманитарного процессов. Опыт деятельности педагогического коллектива обобщенно на разных уровнях.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особенные нужды, феликсология, здоровье.

Kroshka S., Borisenko L. The main approaches to solving the problems education of student youth with special needs

The paper paid attention to the concepts of «inclusive education» and «children with special educational needs». The attention to international legal instruments, legislative and normative acts of the social areas for children with special needs. Placing the main priorities for the implementation of inclusive education ideas in Ukraine. Disclosed experience EP «Lisichanskiy Teachers College University of Luhansk» to solve the problems of education of students with special needs.

College of education carries out bold steps for the provision of the foundations of inclusive education of college students, teachers, schools, pre-school teachers. Scientific and methodical work of the teaching staff is aimed at improving the professional competence of teachers, improvement of educational, social and humanitarian processes.

The experience of the teaching staff collectively at different levels. The results of the teaching staff of college prove the accuracy and timeliness of the chosen path. Children with special educational needs should receive any further assistance that they may need for the success of the learning process. They are the most effective way that ensures solidarity, participation, mutual understanding between children with disabilities and their peers.

As a result of fruitful work of teachers – innovators published articles in professional scientific and methodological journals «Education in the Luhansk region», «Journal of University of Luhansk», «Slobozhansky Journal», «Deputy Director of the school» and collections of conference.

Key words: inclusive education, special needs, feliksologiya, health.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Рассказова О. І.

УДК 372.881.116.12

Н. В. Правова

**ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ
УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В умовах розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура мовлення (усного, писемного) – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості.

Як зазначає І. Дзюба, «й сьогодні, в незалежній Українській державі, питання про культуру повсякденного мовлення українців, на жаль, не втратило свого драматизму. Воно не зводиться до клопотів професійного вдосконалення мовців, як у «нормальних» суспільствах, а стосується долі рідної мови взагалі. І є частиною ширшого питання про масштаби і якість суспільного функціонування української мови» [6, с. 6].

Особливо актуальною проблема формування культури мовлення українською є в регіонах, де побутує двомовність, зокрема російсько-українська. Саме тут інтерференційний вплив російської мови дуже відчутний. З огляду на це робота, спрямована на формування культури мовлення, має починатися з початкової школи, оскільки набуті в молодшому шкільному віці лінгвістичні знання та мовленнєві вміння стають підґрунтям комунікативної досконалості та нормативності мовлення.

Практика навчання української мови у школах з російською мовою викладання свідчить, що учні початкових класів відчувають значні труднощі у комунікації з носіями української мови. Складність спілкування російськомовними учнями українською пояснюється багатьма причинами, серед яких численні порушення мовних норм (орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, граматичних, орфографічних, пунктуаційних, стилістичних), незнання норм етикетного спілкування, етикетної лексики.

Проблема культури мовлення завжди була у центрі посиленої уваги вітчизняних лінгвістів (Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, Б. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Каніщенко, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пономарів, В. Русанівський та ін.). Вченими визначено питання мовної культури людини та суспільства, теорії мовної норми, комунікативні якості культури мовлення.

Проблемі формування культури мовлення і спілкування в навчально-виховному процесі надавали великого значення відомі педагоги, вчені-методисти. Через багатоаспектність і складність вона розглядається під різними кутами зору. До уваги беруться психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня,

О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); питання збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Г. Дідук, Л. Кулибчук, В. Тихоша та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, С. Караман, Т. Ладигенська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, М. Стельмахович) та ін.

Для нашого дослідження становили інтерес лінгводидактичні засади навчання другої мови в білінгвістичному оточенні (А. Богуш, Н. Пашковська, А. Супрун, О. Хорошковська та ін.). Науковому розв'язанню питань, пов'язаних із формуванням у молодших школярів культури мовлення, сприяли дослідження Л. Кутенко, С. Пенькової, Р. Черновол-Ткаченко та ін.

Чільне місце відведено питанням культури мовлення у навчальній програмі з української мови у школах з російською мовою навчання (1-4 класи). Авторами зазначається, що основною метою навчання є формування комунікативної компетентності, одна із складових якої комунікативне мовлення. Воно передбачає, зокрема, засвоєння прийнятої в народі етикетної лексики, сталих мовленнєвих виразів (формул) тощо, що є елементами культури мовлення. Ці завдання, визначені у мовленнєвій змістовій лінії, співвідносяться із змістом соціокультурної лінії, у якому містяться вимоги щодо знань етикетних слів й словесних формул, прийнятих в українського народу [7, с. 3]. Зміст цих двох змістових ліній та державні вимоги до рівня знань, умінь, навичок молодших школярів зумовлюють необхідність певної роботи з формування культури мовлення російськомовних школярів, що вимагає застосування відповідних методів і прийомів роботи.

Однак, незважаючи на численні дослідження, присвячені питанням формування культури мовлення учнів, певні рекомендації, втілені сучасними педагогами у практику навчання, рівень культури мовлення російськомовних учнів залишається на середньому, а в деяких регіонах, де побутує російська мова, навіть на низькому рівні.

Отже, пошук шляхів формування нормативного українського мовлення учнів, які приходять у початкову школу з російською мовою навчання з російськомовних родин, залишається актуальним.

Мета дослідження – розкрити деякі методичні аспекти роботи з формування культури мовлення учнів 1-4 класів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання.

Поняття «культура мовлення» визначається по-різному. Н. Бабиш під культурою мовлення розуміє «володіння різними функціональними стилями, тобто здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення» [1, с. 16]. С. Дорошенко трактує культуру мовлення як «володіння нормами літературної мови у вимові, вживанні слів і їх форм, у побудові речень і вмінні користуватися мовними засобами в певних ситуаціях спілкування» [2, с. 8]. М. Пентиліук вважає, що «досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини визначає її культуру мовлення» [4, с. 4 – 5].

Отже, культура мовлення – це дотримання мовцями ustalених мовних норм усної і писемної форм літературної мови та цілеспрямоване майстерне використання виражальних засобів мови залежно від стилю, жанру, типу мовлення. З практичного погляду культура мовлення – це бездоганно правильне користування лексичними, граматичними, орфоепічними, стилістичними, фразеологічними нормами літературної мови, вживання нормативних наголосів у словах. Це вміння активно застосовувати в мовленнєвій практиці мовні закономірності, «мовні ідеали», притаманні тільки цій мові.

Слід брати до уваги і розуміння культури мовлення як загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули вітання, прощання, побажання, запрошення, які змінюються залежно від ситуації спілкування, від соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується.

Основними ознаками культури мовлення є його правильність, точність, чистота, багатство (різноманітність), логічність, виразність, доречність.

З методичної точки зору культура мовлення російськомовних учнів визначається як здатність правильно, точно, логічно висловлюватись, добираючи мовновиражальні одиниці відповідно до мети і обставин комунікації, загальноприйнятого мовленнєвого етикету. На думку С. Пенькової, це визначення досить повно відображає завдання формування необхідних і достатніх ознак культури мовлення, що складають основу поняття «першооснови мовленнєвої культури» [5, с. 6].

Мовленнєва діяльність російськомовних учнів на уроках української мови виявляється у чотирьох видах: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Формування культури мовлення здійснюється в процесі роботи над продуктивними видами – говоріння, письмо. Як відомо, говоріння реалізується у двох функціонально-комунікативних видах – діалог і монолог. Перший відпрацьовується у початкових класах тільки в усній формі, другий – у писемній. Отже, опанування культурою мовлення українською мовою російськомовними учнями відбувається в процесі формування умінь діалогічного і монологічного мовлення.

Ці види мовлення можливі за умови наявності в учнів достатнього словникового запасу та граматичних умінь. Однак, для процесу комунікації цього замало. Успішність її забезпечується правильністю мовлення.

Л. Скворцов і Б. Головін, вважають, що правильність мовлення – це тільки перший ступінь засвоєння літературної мови, а культура мовлення – другий, значно вищий, завершальний ступінь володіння літературною мовою. Правильність є базовим рівнем культури індивідуального й колективного, народного мовлення.

Будь-які відмінності в слововживанні, вимові або написанні, порушення граматичного ладу мови ускладнюють спілкування, відвертають увагу від змісту висловленого і зосереджують її на помилках. І навпаки – правильне літературне мовлення сприяє кращому

сприйманню, засвоєнню змісту висловленого, швидкому взаєморозумінню. Отже, визначальною ознакою культури мовлення є його правильність, тобто використання мовцем норм сучасної української літературної мови.

На уроках української мови в початкових класах шкіл з російською мовою навчання правильність формується на всіх рівнях роботи з розвитку мовлення – від ознайомлення із новими словами до складання діалогічних і монологічних висловлювань.

Правильність усного мовлення забезпечується перш за все засвоєнням орфоепічних норм, оскільки усна форма мовлення найбільше підлягає не тільки впливу російської мови, але й впливу діалектних форм, що спричиняє утворення певних форм акценту, тобто своєрідне вимовляння звуків нерідної мови, зумовлене артикуляційною базою рідної мови. Під час паралельного функціонування російської та української мов інтерференція виникає під впливом звукової подібності, ототожнення з рідною мовою.

Робота над орфоепічними нормами починається з першого класу і продовжується протягом чотирьох років. Метою орфоепічної роботи на уроках української мови в початкових класах є свідоме засвоєння учнями основних орфоепічних норм та практичне володіння ними в мовній практиці. У початкових класах вивчаються не всі орфоепічні норми, а лише найосновніші, ті, незасвоєння яких спричинюватиме значний акцент у мовленні, наприклад невластиве українському мовленню «акання», а також норми, тісно пов'язані з майбутніми орфографічними вміннями [8, с. 46].

Ознайомлення із орфоепічними нормами відбувається із застосуванням прийомів наслідування та зіставлення. Однак, як справедливо підкреслюють окремі психологи, перший прийом пасивний за своїм характером, і не завжди є результативними. Тому, при всій важливості імітаційного прийому (наслідування), якщо його застосовувати тільки в «чистому» вигляді, успіху можна досягти лише за умови тривалого тренування.

Слід широко використовувати порівняння, зіставлення мовних явищ близькоспоріднених мов. Міжмовне порівняння допомагає глибше засвоїти як спільні, так і відмінні звуковимовні явища, формує правильні мовленнєві навички в обох мовах.

Усвідомленню орфоепічної норми, виробленню мовного чуття, міжмовній диференціації звуків особливо під час усного курсу української мови сприяють слухові вправи на розпізнавання, що передбачають з'ясування, якою мовою вимовлені слова. О. Хорошковська рекомендує для вправ добирати слова, які мають незначні орфоепічні відмінності (часто, чисто, вчу, чемпіон, черепаха). Учитель може вимовити їх українською або російською мовою. Головне, щоб учні розпізнали якою [8, с. 52].

У наступних класах основними методами роботи з формування вимовної навички є репродуктивний та продуктивно-творчий (комунікативний). За допомогою останнього учні вчать дотримуватися орфоепічних норм, використовувати набуті вимовні уміння в процесі спілкування, під час діалогічного і монологічного мовлення.

Слід зазначити, що правильність як основа культури мовлення російськомовних учнів, формується під час здійснення різних напрямів роботи з розвитку мовлення: лексичний (збагачення і активізація словникового запасу, граматичний (вправляння у складанні речень, словосполучень, дотримуючись лексичних, граматичних, орфографічних, пунктуаційних норм), рівень тексту (складання зв'язних діалогічних і монологічних висловлювань із дотриманням усіх мовних норм).

Таким чином, у початкових класах шкіл з російською мовою навчання одним із найважливіших аспектів формування культури мовлення є вироблення правильності як основної якості комунікативного мовлення.

Ще один важливий аспект формування культури мовлення російськомовних учнів – це ознайомлення із культурою етикетного спілкування. Одним із критеріїв її сформованості у молодших школярів є наявність нормативних етикетних знань, засвоєння норм мовленнєвого етикету, тобто набуття відповідних умінь і навичок етикетного спілкування.

У початкових класах шкіл з російською мовою навчання робота із засвоєння етикетної лексики, сталих мовленнєвих виразів (формул) здійснюється під час формування діалогічного мовлення. За програмою учні засвоюють українські форми звертання до дорослих і однолітків, формули привітання й прощання, висловлення подяки й вибачення згідно зі звичаями українського народу, а також вчать обирати потрібний тон, темп, силу голосу.

Для засвоєння змісту щодо етикетного спілкування і відпрацювання відповідних умінь і навичок методисти рекомендують найефективніший прийом роботи – створення мовленнєвих ситуацій. Як зазначає Т.Дубовик, це такі ситуації, які стимулюють бажання висловитись, викликають певне уявлення про адресата мовлення, вводять учнів у саму лабораторію породження думки [3]. О. Хорошковська звертає увагу, що формування етикетного спілкування має відбуватися як під час створення уявних мовленнєвих ситуацій, так і природних, у безпосередньому спілкуванні з вчителем, однолітками. Під час формування усного мовлення у 1-2-му класах найчастіше використовуються вправи з діалогічного мовлення на основі ситуативних малюнків, у 3-4 класах – на основі словесного опису різних ситуацій спілкування. Особливо доцільно, зазначає О. Хорошковська, створювати ситуації, що виникають у зв'язку з реальними потребами. Участь у діалогах відповідно до зазначених потреб, які виступають як мовленнєві завдання і як мета спілкування, вносять в урок елементи цікавості, привчають учнів до спілкування українською мовою у різних життєвих ситуаціях.

Отже, у початковій школі з російською мовою викладання процес формування культури мовлення українською є вкрай актуальним, оскільки відбувається в умовах російськомовного оточення, що викликає інтерференційні явища на всіх рівнях мови.

Найважливішими аспектами формування культури мовлення є робота над правильністю та засвоєння норм етикетного спілкування. Саме ці складові сприяють реалізації як мовленнєвої, так і соціокультурної лінії змісту навчальної програми. Правильність забезпечується засвоєнням учнями основних мовних норм і їх дотриманням в процесі мовленнєвої діяльності. Особливої уваги вчителя потребує процес формування вимовних умінь учнів, засвоєння орфоепічних норм, що забезпечує розвиток комунікативного мовлення, насамперед усного, бо саме ним ми спілкуємося щоденно, воно є першоосновою писемного. Набуття умінь орфоепічно правильно говорити, виправдано вживати етикетну лексику досягається через застосування вчителем відповідних методів і прийомів роботи.

Список використаної літератури

- 1. Бабич Н. Д.** Основи культури мовлення: навч. посіб. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
- 2. Дорошенко С. І.** Основи культури і техніки усного мовлення: Навч. посібник / С. І. Дорошенко. – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 1997. – 108 с.
- 3. Дубовик С. Г.** Формування культури етикетного спілкування учнів початкової школи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyh.kiev.ua/>
- 4. Пентиліук М. І.** Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М.І.Пентиліук – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
- 5. Пенькова С. Д.** Формування культури українського мовлення російськомовних першокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / С. Д. Пенькова. – К., 2002. – 18 с.
- 6. Пономарів О.** Культура слова: Мовнестилістичні поради: Навч. посібник 2-ге вид. / О. Пономарів. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.
- 7. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1-4 классы.** – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.
- 8. Хорошковська О. Н.** Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

Правова Н. В. Деякі аспекти формування культури українського мовлення російськомовних учнів початкової школи

У статті розглянуто питання щодо формування культури мовлення російськомовних учнів початкових класів на уроках української мови в школах з російською мовою викладання. Визначено важливість роботи з формування культури мовлення в учнів, які навчаються в умовах білінгвального середовища. Окреслено найголовніші аспекти формування

культури мовлення російськомовних учнів: робота над правильністю як основною якістю культури мовлення та засвоєння норм етикетного спілкування як важливого складника комунікативної культури молодших школярів. Визначено найефективніші методи та прийоми роботи з формування культури мовлення російськомовних учнів.

Ключові слова: культура мовлення, комунікативне мовлення, мовні норми, інтерференція, орфоепічні норми, етикетне спілкування, етикетна лексика.

Правова Н. В. Некоторые аспекты формирования культуры украинской речи русскоязычных учеников начальной школы

В статье рассмотрены вопросы формирования культуры речи русскоязычных учеников начальных классов на уроках украинского языка в школах с русским языком преподавания. Определена важность работы по формированию культуры речи у учащихся, обучающихся в условиях билингвальной среды. Обозначены главные аспекты формирования культуры речи русскоязычных учеников: работа над правильностью как основным качеством культуры речи и усвоение норм этикетного общения как важной составляющей коммуникативной культуры младших школьников. Определены наиболее эффективные методы и приемы работы по формированию культуры речи русскоязычных учеников.

Ключевые слова: культура речи, коммуникативная речь, языковые нормы, интерференция, орфоэпические нормы, этикетное общение, этикетная лексика.

Pravova N. V. Some aspects of the formation of Ukrainian culture speech of Russian speech primary school pupils.

The questions of formation culture speech Russian-speaking pupils at lessons of the Ukrainian language in schools with Russian language of teaching considered in the article.

On the basis of the analysis of psychological, pedagogical, methodic literature and the practice of the contemporary elementary school the technological didactic was worked out on the above mentioned problem.

Also determined the importance of forming the speech culture in bilingual system of education. The main aspects of forming the culture of speech Russian-speak pupils: work on correctly as the basic component of speech culture and learning the rules of etiquette communication as the important part of communication culture of primary school pupils. The most effective's methods of forming the speech culture of Russian-speak pupils defined in Article.

Key words: speech culture, communicative speech, language norms, interference, Pronouncing rules etiquette communication, etiquette vocabulary.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК [373.5.016:54]:[504+17.022.1]

С. В. Роман

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ЗМІСТ ХІМІЧНИХ ЗАДАЧ

Розвиток сучасної промисловості та галузі послуг викликав всезростаюче використання ресурсів біосфери з одночасним погіршенням стану навколишнього середовища. У зв'язку з цим значно актуалізувалася проблема екологічної освіти й виховання. Особливу роль у такому контексті відіграють хімічні знання, оскільки екологічні проблеми мають переважно хімічне підґрунтя, а в розв'язанні багатьох із них застосовуються хімічні засоби й методи. Роль хімії в екологічному вихованні визначається насамперед тим, що хімічні знання відображають складний взаємозв'язок «людина – речовина – матеріал – практична діяльність – природа – суспільство», обумовлюють розумну поведінку людини, можливість усвідомленого вибору правильних дій відносно навколишнього середовища. Тому предметом вивчення в загальноосвітній школі повинна стати не просто хімія, а хімія стосовно людини й природи.

Одним із ключових напрямів сучасних програм з хімії для загальноосвітніх закладів є розв'язання глобальних проблем людства заради збереження цивілізації через зміст пропонованого навчального матеріалу, який дає можливість формувати аксіосферу особистості школяра. Автор статті пропонує розширити ці можливості за допомогою задач еколого-гуманістичного змісту. Під *хімічною задачею еколого-гуманістичного змісту* ми розуміємо об'єкт розумової діяльності, модель проблемної ситуації, у якій у діалектичній єдності представлені елементи-складники (умова й вимога), розкриття взаємозв'язку між якими на основі законів, теорій і методів хімії приводить, з одного боку, до пізнавального результату в області сучасних екохімічних проблем, а з іншого, – до закріплення, розширення, розвитку екоетичного мислення. Їх використання в шкільному курсі хімії дозволяє зробити теоретичний матеріал більш аргументованим, життєвим і менш академічним. У пошуках відповідей на питання задач школярі безпосередньо стають співпричетними до проблем гуманності й захисту природи, дістають реальні можливості використати отримані знання в житті.

Важливою *відмінною особливістю* хімічних задач еколого-гуманістичного спрямування від традиційних хімічних є те, що в них особлива увага приділяється цінності хімічного знання в контексті використання хімічних речовин у практичній діяльності людини, їхнього впливу на довкілля й живі організми. Перевага рішення таких задач у тому, що виклад умови завдання пов'язаний з прикладною творчою діяльністю, тобто дозволяє не лише уникнути перевтоми школярів, але й,

навпаки, сприяє активізації процесу навчання. Коли відбувається більш глибоке усвідомлення суті екологічних проблем, виникає тверда переконаність в їх рішенні, а вірогідність можливого практичного використання отриманих результатів викликає відчуття своєї компетентності й значущості виконаної роботи.

Отже, використання таких правильно складених задач дозволяє повною мірою реалізувати основні функції навчання і виховання:

– *навчальні функції* – пов'язані з набуттям певних знань, умінь, навичок, з правильним розумінням еколого-хімічної суті природних і соціальних явищ. При розв'язанні означених хімічних задач формується вміння використовувати отримані знання для вирішення конкретного практичного завдання, а в кінцевому результаті формується екоетичний світогляд;

– *виховні функції* – забезпечуються процесом цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, причому не лише в конкретному екологічному, але й у найширшому сенсі. Під впливом рішення задач такого типу змінюються в кращий бік погляди й переконання школяра, його ставлення до природи, до інших людей та суспільства в цілому; розширюється кругозір, загартовуються воля, наполегливість у досягненні мети, виховуються характер і працьовитість;

– *розвивальні функції* – пов'язані з формуванням логічного, науково-теоретичного, інтелектуально-творчого, соціально-екологічного мислення, з розвитком компетентнісної винахідливості, що ґрунтується на принципах гуманного природокористування [1, с. 30].

При структуризації системи еколого-гуманістичних понять шкільного курсу хімії, які можуть бути введені в зміст задач відповідного спрямування, слід спиратися на такі *принципи*: гуманізація, гуманітаризація й екологізація курсу хімії; послідовний розвиток й ускладнення навчального матеріалу; інтеграція знань і умінь, міжпредметна інтеграція; розкриття багаторівневої організації речовин, взаємозв'язку їхнього складу, будови, властивостей і застосування. *Критеріями* відбору означених вище понять можуть виступати такі: зв'язок з курсом хімії; цінність для формування відповідального ставлення до довкілля; доступність, різнобічне вивчення й багаторазове використання поняття; безпосередній зв'язок із спостережуваними соціальними й природними явищами.

Указані критерії, своєю чергою, повинні корелювати з рядом *методичних вимог*, згідно з якими задачі еколого-гуманістичного змісту повинні: бути пов'язаними з програмним навчальним матеріалом; відповідати рівню сформованості екологічних знань у школярів; містити вичерпну інформацію, мотивацію й проблему (бажана різноманітність у пред'явленні проблеми та екохімічному змісті задач); відображати сучасний стан екологічних проблем і шляхи їх вирішення із застосуванням хімічних методів; містити доступний фактичний і цифровий матеріал, зручний для проведення обчислень, а також коректні питання, що

забезпечують різноманітність кінцевого результату пошуку відповідей; формувати пізнавальний інтерес до екологічних проблем; бути особистісно значущими для школяра; зачіпати емоційний, моральний і поведінковий аспекти особистості; сприяти розширенню арсеналу способів діяльності, розвитку комунікативних умінь, логічних операцій і хімічної інтуїції, необхідних для вибору екологічно доцільного рішення; відповідати основним вимогам до творчих задач (латентність, невизначеність умови або нестандартне формулювання, поліпредметність, варіативність рішення, доступність, можливість організації творчого процесу, творчої співпраці, відповідність віковим інтересам учнів та ін.) [2, с. 117 – 118; 3, с. 22 – 23].

Рекомендуємо також дотримуватися принципу практичної спрямованості при створенні хімічних задач еколого-гуманістичного змісту, суть якого полягає в наступному: можливість використання кожної задачі для одночасного формування на її основі теоретичних знань і практичних умінь; оперативне використання результатів рішення задач у процесі життєдіяльності людини; потенційна можливість використання результатів рішення задач у подальшій практичній діяльності [4, с. 40].

На основі зазначених вище вимог і принципів нами розроблена *система хімічних задач еколого-гуманістичного змісту*, яка відповідає основним структурним компонентам екологічної культури з їхнім цільовим призначенням: 1) формування пізнавального компонента екологічної культури (екохімічних знань і вмінь школярів); 2) формування мотиваційно-ціннісного компонента (позитивного ціннісно-орієнтованого ставлення до навколишнього середовища, духовної потреби у спілкуванні з природою, морально-естетичної насолоди від цього; переконаності в необхідності збереження й забезпечення самовідтворення природи; мотиваційно-ціннісної сфери екокультури особистості загалом); 3) формування нормативного компонента (володіння вміннями і навичками екологічно доцільної хімічно безпечної поведінки в природі, яка відповідає правовим, морально-естетичним і санітарно-гігієнічним вимогам); 4) формування діяльнісного компонента (еколого-просвітницька діяльність з вивчення, збереження й поліпшення природного середовища, прогнозування його стану, звички ведення здорового способу життя) [5, с. 83]. Це знайшло відображення в конкретних задачах, їх взаємозв'язку й розвитку через представлений класифікаційний спектр.

Так, хімічні задачі еколого-гуманістичного змісту ми класифікували за такими ознаками: а) зміст проблем, включених у задачу; б) спосіб рішення; в) роль задачі у формуванні еколого-гуманістичних понять.

Щодо першої кваліфікаційної ознаки, то в умови задач можуть бути включені такі *проблеми*:

1) подвійна роль хімії – вона, з одного боку, служить людині й природі, а з іншого, – призводить до порушення біогеохімічних процесів у разі безрозсудного застосування її досягнень людиною. *Наприклад*, зберіть нехарчові відходи, накопичені вами за один день. Проаналізуйте їхній склад. Складіть прогноз про перетворення цих речовин при потраплянні в довкілля. Опишіть, як ви вчинили із зібраним сміттям після проведеного аналізу;

2) глобальні екологічні проблеми, у вирішенні яких використовуються досягнення хімії. *Наприклад*, целюлозно-паперовий комбінат скинув стічні води. Обчисліть об'єм хлору (при н.у.), необхідного для очищення 1000 м³ стічних вод від гідроген сульфід (сірководню). Концентрація сірководню в стічних водах – 0,05 мг/л.

3) вплив окремих хімічних елементів і їхніх сполук на живі організми й абіотичні чинники. *Наприклад*, у лабораторних спиртівках етанол згорає з виділенням вуглекислого газу та води. Обчисліть об'єм вуглекислого газу, який накопичився в хімічному кабінеті кубатурою 288 м³, якщо на кожному з 18 столів за час роботи учнів згорає 2,3 г спирту. Розрахуйте об'ємну частку вуглекислого газу, що виділився, і поясніть, чи вплине він на самопочуття учнів, що працюють в кабінеті, якщо врахувати, що об'ємна частка вуглекислого газу в атмосферному повітрі складає 0,03%, а коли його вміст перевищує 3%, то відбувається подразнення дихальних шляхів, виникає шум у вухах, головний біль;

4) технологічні недосконалості виробництв, пов'язані з багатостадійністю хімічних процесів, накопиченням відходів, появою побічних продуктів, потраплянням шкідливих речовин у природне середовище; фізіологічна дія відходів хімічної промисловості на людину й тварин у рамках системи «людина – виробництво – природа». *Наприклад*, на нафтопереробному заводі негерметичне з'єднання комунікацій іноді призводить до витоку бензину або іншого нафтопродукту. Так, при витоку однієї краплі бензину в секунду втрати палива в місяць складають 130 л. Скільки кілометрів міг би пройти автомобіль за рік на втраченому паливі, якщо він витрачає 10 л на 100 км? Яку шкоду можуть принести довкіллю втрати нафти й нафтопродуктів у нафтопереробній промисловості [6, с. 60]?

5) екологічні проблеми свого регіону. *Наприклад*, теплоелектростанція у м. Щастя за одну добу використовує 320 т кам'яного вугілля, яке містить в середньому 0,5% Сульфуру. Яка кількість сульфатної кислоти утворюється в результаті взаємодії з дощовими опадами за одну добу? Сульфур (IV) оксид здатний поширюватися на великі відстані (більше 1000 км). Чи можливий такий кислотний дощ у м. Старобільську?

За основним способом рішення задачі еколого-гуманістичного змісту поділяються на розрахункові, логічні (теоретичні, які не вимагають проведення розрахунків) та експериментальні; за роллю у *формуванні понять* – задачі на уточнення змісту й об'єму поняття, на встановлення

або уточнення зв'язку цього поняття з іншими. Серед розрахункових задач еколого-гуманістичного змісту можна виділити три групи.

1. Задачі, які дозволяють розкрити структуру та функціонування природних систем, виявити екологічні проблеми, пов'язані з порушенням рівноваги у біосферних процесах і біогеохімічних циклах, виснаженням природних ресурсів і погіршенням якості довкілля в результаті його забруднення відходами хімічних й інших виробництв. *Наприклад*, гранично допустима концентрація фенолу в місцях водокористування складає 0,001 мг/л. Розрахуйте, у скільки разів концентрація фенолу перевищуватиме гранично допустиму, якщо у водойму місткістю 10000 м³ зі стічними водами коксохімічного підприємства було скинуто 47 кг фенолу?

2. Задачі, у яких відображені питання регулювання стану природного середовища, розробки заходів по запобіганню негативних наслідків антропогенної дії. У цьому випадку важливо показати можливість рішення екологічних проблем, включаючи в умови задач дані про створення технологій, завдяки яким велика частина природних ресурсів, що залучаються до промислового обороту, перетворюється в корисну продукцію. Необхідно розкрити суть нових способів утилізації відходів, які на сучасному рівні розвитку й техніки ще не використовуються. *Наприклад*, нині адипінову (1,6-гександикарбонову) кислоту в промисловості отримують прямим окисненням циклогексану. Раніше використовували метод, де в якості окисника була нітратна кислота, тому виробництво служило джерелом забруднення довкілля оксидами Нітрогену. Визначте масу адипінової кислоти, яку можна отримати з 126 кг циклогексану шляхом його прямого каталітичного окиснення: $2C_6H_{12} + 5O_2 \rightarrow 2HOOC-(CH_2)_4-COOH + 2H_2O$.

3. Задачі, що сприяють формуванню особистих якостей учнів: етичних норм ставлення до природи, пізнавального інтересу, умінь варіативно й нестандартно мислити, відстоювати свою точку зору, поважати й приймати думку інших. Такі задачі часто бувають проблемними за змістом і вимагають самостійного пошуку рішення. У цьому випадку аналіз екологічної проблеми, поданої в задачі, не лише сприяє активізації розумової діяльності школярів, розширенню їхнього кругозору в екологічних питаннях, але й обумовлює вироблення динамічності розумових дій, відводить від стандартизації й шаблону, розкриває індивідуальні якості учнів. *Наприклад*, сучасний метод добування метанової (мурашиної) кислоти з природного газу полягає в каталітичному окисненні метану: $2CH_4 + 3O_2 \rightarrow 2HCOOH + 2H_2O$. Обчисліть об'єм природного газу (н.у.), необхідного для отримання мурашиної кислоти масою 46 т, якщо об'ємна частка метану в ньому дорівнює 95%. Обґрунтуйте переваги й недоліки цієї технології в порівнянні з методом отримання мурашиної кислоти шляхом розкладання натрій метаноату (натрій форміату) сульфатною кислотою при охолодженні розчину [7].

Серед логічних задач представляють інтерес задачі еколого-гуманістичного характеру таких типів.

1. Задачі, що мають декілька рішень (відповідей), з яких учень повинен вибрати одне відповідно до своєї моральної позиції. Такі задачі дозволяють підвести учнів до оцінки «добра» і «зла» відносно природи загалом або її окремих об'єктів. *Наприклад*, після закінчення лабораторної роботи ваш однокласник вилив залишки невикористаних реактивів (барій хлориду й нітратної кислоти) у раковину, а не в спеціально приготовані для цих цілей ємності. Як ви вчините: а) вилете свої реактиви туди ж, куди й він; б) поясните йому, чому цього ніколи не слід робити; в) розповісте про його дії вчителю?

2. Задачі, що вимагають від учнів вироблення самостійного рішення з конкретно наведеної екологічної проблеми. Ці задачі дають можливість визначити здатність учня абстрагуватися, аналізувати ситуацію, а також дозволяють оцінити міру відповідальності, яку він може взяти на себе. *Наприклад*, ви з батьками їдете на машині за місто, зупиняєтеся біля водойми й бачите, що біля кромки води стоїть брудна машина, яку починають мити із застосуванням спеціальних мийних засобів. Ваша машина теж потребує миття. Ваші дії? Чому ви вчините саме так? Запропонуйте план дослідження, що ілюструє дію синтетичних мийних засобів (прального порошку) на живі організми, наприклад водні рослини.

3. Задачі, що передбачають оцінку (аналіз) екологічної ситуації, прогнозування можливих наслідків і вибір природоохоронних заходів. Задачі такого типу дозволяють оцінити глибину знань учнів і розуміння ними природних закономірностей, поведінки біологічних систем в умовах антропогенного тиску, а також їх уміння обрати спосіб захисту від забруднення й деградації. *Наприклад*, у водоймах і ґрунті в районі X, призначеному для будівництва житлового масиву, були виявлені йони металічних елементів (Мангану, Нікелю, Кадмію) у високих концентраціях. Чи допустиме будівництво житла в такому районі? Як може вплинути на здоров'я людей потрапляння йонів цих металів до організму?

4. Задачі, що потребують пояснення явищ (процесів), які відбуваються у довкіллі природно або викликані господарською діяльністю людини. Такі задачі дозволяють оцінити рівень сформованості в учнів уміння переносити хімічні знання в сферу соціально-екологічних проблем. *Наприклад*, поясніть факт отруєння людей їстівними молюсками, виловленими із зони моря, забрудненої нафтопродуктами.

У разі вибору учнями «байдужих», негативних або невірних відповідей слід організувати обговорення наведених у задачах ситуацій (проблем), переконати школярів у помилковості їхньої оцінки й підвести до правильного рішення. При розгляді деяких ситуацій доцільно, аби учні підтвердили своє рішення хімічним експериментом. *Наприклад*, територія навколо хімічного комбінату, що виробляє мінеральні добрива та деякі хімічні реактиви, унаслідок порушення умов складування готової продукції,

забруднена такими речовинами: алюміній хлоридом, амоній нітратом, натрій сульфатом. Який там буде ґрунт: кислий, лужний, нейтральний? Яких заходів слід ужити? Для підтвердження теоретичної відповіді учні готують розчини вказаних солей і визначають реакцію їхнього середовища за допомогою універсального індикаторного паперу [8].

Проблема використання експериментальних задач еколого-гуманістичного спрямування в арсеналі дослідницької діяльності учнів з метою формування їх особистісної аксіосфери, у зв'язку з її багатовекторністю, складатиме предмет нашого подальшого окремого дослідження.

Таким чином, через знання хімічних сполук, хімічних явищ в учнів формується гуманне ставлення до природного середовища існування, створюється ціннісна база для правильного розуміння проблем екології, без яких неможлива подальша екохімічно безпечна професійна діяльність випускників школи. При цьому використання на уроках хімії задач з еколого-гуманістичним змістом буде сприяти становленню екоетичної культури учнів, допомагати побудові шляху життєдіяльності на основі особистісних еколого-гуманістичних цінностей і сенсів.

Список використаної літератури

1. Лябин М. Роль курса общей химии в формировании системы социэкологических знаний / М. Лябин // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2006. – № 10. – С. 29 – 31. **2. Гузеев В. В.** Деятельностно-ценностные задачи / В. В. Гузеев // *Педагогические технологии*. – 2005. – № 3. – С. 116 – 120. **3. Оржековский П. А.** О психолого-педагогических требованиях к творческой задаче по химии / П. А. Оржековский // *Химия в школе*. – 1997. – № 6. – С. 20 – 25. **4. Кендиван О. Д.-С.** Об особенностях практико-ориентированных учебных задач / О. Д.-С. Кендиван // *Химия в школе*. – 2009. – № 6. – С. 39 – 42. **5. Пустовіт Н. А.** Система пізнавальних завдань екологічного змісту / Н. А. Пустовіт, Л. П. Вороніна, Л. Д. Руденко // *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 2. – С. 80 – 88. **6. Безуевская В. А.** Химические задачи с экологическим содержанием / В. А. Безуевская // *Химия в школе*. – 2000. – № 2. – С. 59 – 61. **7. Замбровская Е. И.** Роль экологического образования в формировании социальной компетенции учащихся / Е. И. Замбровская // *Химия* (ИД «Первое сентября»). – 2011. – Ноябрь. – С. 32 – 33. **8. Егорова Н. В.** Наш подход к экологическому образованию учащихся / Н. В. Егорова // *Химия в школе*. – 2002. – № 5. – С. 40 – 43.

Роман С. В. Реалізація еколого-гуманістичного потенціалу шкільної хімічної освіти через зміст хімічних задач

Автор статті пропонує для формування аксіосфери особистості школяра використовувати задачі еколого-гуманістичного змісту, під якими розуміється об'єкт розумової діяльності, модель проблемної ситуації, у якій у діалектичній єдності представлені елементи-складники

(умова й вимога), розкриття взаємозв'язку між якими на основі законів, теорій і методів хімії приводить, з одного боку, до пізнавального результату в області сучасних екохімічних проблем, а з іншого, – до закріплення, розширення, розвитку екоетичного мислення. Зазначено переваги таких задач у порівнянні з традиційними хімічними задачами. Наведено критерії відбору еколого-гуманістичних понять для умов задач, методичні вимоги й принципи складання хімічних задач еколого-гуманістичного змісту, які дозволять у повній мірі реалізувати основні функції навчання й виховання, а також формувати ключові складники екологічної культури особистості. Класифікаційний спектр представлених задач проілюстровано конкретними прикладами.

Ключові слова: хімічні задачі, еколого-гуманістичний зміст, шкільна хімічна освіта.

Роман С. В. Реализация эколого-гуманистического потенциала школьного курса химии через содержание химических задач

Автор статьи предлагает для формирования аксиосферы личности школьника средствами школьного курса химии использовать задачи эколого-гуманистического содержания, под которыми понимается объект мыслительной деятельности, модель проблемной ситуации, в которой в диалектическом единстве представлены составные элементы (условие и требование), раскрытие взаимосвязи между которыми на основе законов, теорий и методов химии приводит, с одной стороны, к познавательному результату в области современных экокхимических проблем, а с другой, – к закреплению, расширению, развитию экоэтического мышления. Указаны преимущества таких задач по сравнению с традиционными химическими задачами. Приведены критерии отбора эколого-гуманистических понятий для условий задач, методические требования и принципы составления химических задач эколого-гуманистического содержания, которые позволят в полной мере реализовать основные функции обучения и воспитания, а также формировать ключевые составляющие экологической культуры личности. Классификационный спектр представленных задач проиллюстрирован конкретными примерами.

Ключевые слова: химические задачи, эколого-гуманистическое содержание, школьное химическое образование.

Roman S. V. Realization of ecological and humanistic potential of a school course of chemistry through the content of chemical tasks

The author of article offers for formation axiosphere of the identity of the school student means of a school course of chemistry to use tasks of the ecological and humanistic contents. We understand object of cognitive activity, model of a problem situation in which in dialectic unity components (a condition and the requirement), disclosure of interrelation between which on the basis of laws, theories are presented as a chemical task of the ecological and humanistic contents and methods of chemistry leads, on the one hand, to

informative result in the field of modern environmental and chemical problems, and with another, – to fixing, expansion, development of eco-ethical thinking. Advantages of such tasks in comparison with traditional chemical tasks are specified. Selection criteria of ecological and humanistic concepts for conditions of tasks, methodical requirements and the principles of drawing up chemical tasks of the ecological and humanistic contents which will allow to realize fully the main didactic functions, and also to form key components of ecological culture of the personality are given. The classification range of the presented tasks is illustrated with concrete examples. Use at lessons of chemistry of tasks with the ecological and humanistic contents will promote formation of eco-ethical culture of school students, to help creation of activity on the basis of personal ecological and humanistic values and meanings.

Key words: chemical tasks, ecological and humanistic contents, school chemical education.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.035.8

Т. В. Федотова

ВЗАЄМОДІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З СІМ'ЯМИ ВПЛ В УМОВАХ ПРАКТИКИ

Глобальні загальнолюдські проблеми в державі, драматичні події на Сході України, соціальні проблеми, посилення тенденції індивідуально – особистісного розвитку людини, зумовили нові вимоги в підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

В результаті вимушеної міграції в найважчому становищі опиняються діти. Сучасний стан захисту дитинства і реалізація прав дитини викликає обґрунтовану тривогу. Соціальні катаклізми в дитячому середовищі, досягли небезпечних для українського суспільства масштабів, будучи могутнім дестабілізуючим фактором тривалої дії, погрожуючи соціальної безпеки суспільства.

У сучасній науці розглядаються питання взаємодії з дітьми і підлітками – біженцями і вимушеними переселенцями. Особливості соціалізації дітей вимушених переселенців досліджувалися А. Холодом, соціально-педагогічна робота з сім'ями мігрантів – С. Астраханцевою, теоретичні розробки з надання дітям-мігрантам психологічної та педагогічної допомоги – Н. Ахундовим, Б. Найландом, Ж. Леграном, П. Хольтбергом. Однак у наукових працях недостатньо розроблені психолого-педагогічні аспекти проблеми. Вивчення специфіки адаптації

сімей вимушених переселенців, а також визначення заходів щодо їх соціалізації ведуться фрагментарно, без обґрунтування соціальної політики та відповідних адаптаційних програм і рекомендацій.

Об'єкт дослідження: психолого-педагогічна допомога майбутнього вчителя початкових класів дітям з сімей вимушених переселенців.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови надання допомоги дітям з сімей вимушених переселенців майбутніми вчителями початкових класів.

Мета дослідження: розробити теоретичні основи психолого-педагогічної допомоги дітям з сімей вимушених переселенців майбутніми фахівцями початкових класів в умовах практики.

Кожна дитина незалежно від віку повинна знати, що є людиною, яка любить її приймає такою, якою вона є. Дитина повинна відчувати, що вона незамінна. Найчастіше такими людьми для дитини є батьки. У них дитина бачить захисників, порадників, друзів. Переступаючи поріг школи, дитина сподівається, що в скрутну хвилину поруч з нею виявляться люди, які зможуть втішити, заспокоїти, розвеселити, допоможуть стати сміливіше, розумніше, добріше і терплячі.

Багато батьків, намагаючись вирішити життєво важливі проблеми, пов'язані зі зміною місця проживання, не надають значення психічній травмі, яку переживає їх дитина. Основна маса дітей біженців і вимушених переселенців – жертви, або свідки насильства, змушені під страхом смерті покинути свої будинки. Вони часто отримують психічні травми, будучи свідками сцен жорстокості.

Діти позбавляються своїх будинків, звичних речей, друзів, а часто батьків і близьких родичів. Все це викликає важкі психічні розлади, які можуть неодноразово виявлятися протягом їхнього подальшого життя.

Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що сталося з ними. Це пов'язано, перш за все, з їх віковими особливостями, їм бракує соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості.

Нові умови життя, вчителі, класний колектив, менталітет, традиції даного регіону, призводять до відставання від інших учнів у вивченні шкільних предметів, до почуття дискомфорту, а прагнення зберегти прихильність колишніх цінностей створює додаткові проблеми в школі. Становище дітей з сімей вимушених переселенців в школі, як правило, завдає шкоди їх самоствердженню.

Багато дітей сімей мігрантів демонструють задовільне ставлення до навчання, слабку ініціативність, відхилення особистісного розвитку (занижена самооцінка, підвищена тривожність, знижене самопочуття, активність, настрій; мають місце прояви агресивності, порушення поведінки, зміни мотиваційної сфери, негативне ставлення до соціокультурних норм).

Поведінка, навички дитини в значній мірі залежатимуть від зміни умов життя, соціального оточення, підтримки з боку дорослих і тільки

при цьому дадуть надійну базу для позитивного спрямування розвитку дитини.

Майбутній фахівець початкових класів повинен знати про всі спектри посттравматичних симптомів у дітей, які відбуваються на фізіологічному, емоційному, когнітивному, поведінковому рівнях.

На фізіологічному рівні: діти скаржаться на болі в животі, головні болі, що не мають фізичних причин; тремтіння, тики, посмикування; часте сечовипускання.

На емоційному рівні: страх, тривога; специфічні фобії; розлад тривожної розлуки; діти стають більш дратівливими; розвивається депресія; діти стають плаксивими.

На когнітивному рівні: поліпшується концентрація уваги, вони стають неуважними; порушується пам'ять, діти стають забудькуватими, часто діти не можуть пригадати важливу персональну інформацію, зазвичай травматичного або стресового характеру.

На поведінковому рівні: діти часом повертаються до поведінки, властивого молодшому віку; діти стають більш впертими, гнівними, агресивними, їх поведінка характеризується ворожістю і конфліктністю по відношенню до інших; порушенням розвитку соціальних навичок.

Якщо на першому етапі головним в роботі вчителя початкових класів є встановлення довірчих відносин з дитиною, знайомство її з класом, то на другому – навчання навичкам соціальної компетенції. На основі довіри легше побудувати «робочі відносини», які сприятимуть адаптації дитини до життя в нових умовах, так як дитина повинна навчитися жити по-новому.

Важливим завданням майбутнього фахівця в роботі з дитиною, є: визначити, які навички найбільш необхідні дитині в даний час, і які будуть потрібні найближчим часом.

На підставі всієї виконаної роботи, сформулюються методи роботи з дитиною, які і складуть основу індивідуальної програми.

Індивідуальна програма повинна бути конкретною, максимально наближеною до реального життя дитини; індивідуальна програма швидко змінюється в залежності від того, які досягнення дитини; вона повинна бути гнучкою, відкритою і вільною для внесення творчих моментів, які залежать від особистості дитини; програма дає можливість рефлексії результатів кожного кроку вчителя і дитини, спрямованого на наближення його до поставленої мети.

При взаємодії з батьками можна застосовувати як індивідуальні, так і групові форми роботи. До індивідуальних форм відносяться вивчення специфічних проблем кожної сім'ї і особливостей виховання в ній дитини, проведення індивідуальних консультацій.

Групові форми роботи рекомендується застосовувати при створенні батьківської лекторію з метою знайомства батьків з особливостями виховання їхніх дітей.

Процес розвитку системи психолого-педагогічного супроводу вчителями початкової школи дітей з сімей вимушених переселенців з стихійного, повинен стати організованим, планомірним і керованим.

Існуюча довгі роки орієнтованість на формування знань, умінь і навичок поступається пріоритетній позиції виховання, підтримки та соціалізації. Педагогічна підтримка розглядається як система засобів і діяльність педагога, що забезпечують надання професійної (психолого-педагогічної) допомоги в індивідуальному розвитку і саморозвитку, навчанні і вихованні, в самоактуалізації і самореалізації дитини.

Для зменшення негативних зовнішніх впливів на дитину та подолання негативних психологічних наслідків подій, що відбуваються в країні, необхідна тісна співпраця педагогічних працівників із фахівцями психологічної служби.

Список використаної літератури

- 1. Осухова Н. Г.** Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н. Г. Осухова. – М. : «Академия», 2005. – 288 с. **2. Осипова А. А.,** Чаусова Л. К., Мясникова М. Н., Гейденрих Л. А., Солтовец А. В. Организация диагностической и психокоррекционной работы с детьми, оказавшимися в кризисных ситуациях / А. А. Осипова, Л. К. Чаусова, М. Н. Мясникова, Л. А. Гейденрих, А. В. Солтовец. – Р-на-Д, 2001. **3. Михайлина М. Ю.,** Павлова М. А. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях: профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги / М. Ю. Михайлина, М. А. Павлова. – Волгоград : Учитель, 2009. – 207 с. **4. Шипицына Л. М.,** Казакова Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова. – СПб: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 217 с. **5. Бурмистрова Е. В.** Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде): Методические рекомендации для специалистов системы образования / Е. В. Бурмистрова. – М. : МГППУ, 2006. – 316 с.

Федотова Т. В. Взаємодія майбутнього вчителя початкових класів з сім'ями ВПЛ в умовах практики

Робота з дітьми із сімей вимушених переселенців є одним з найскладніших та важливих завдань, які постають перед педагогами в сучасних умовах. Травматичний досвід може порушувати нормальний процес розвитку дитини. Головним завданням навчального закладу стає питання організації діяльності, щодо адаптації учнів до нових умов та інтеграції родин у соціальне середовище. Психолого-педагогічний супровід дітей даної категорії повинен бути спрямований на забезпечення успішної адаптації дітей до навчання в закладі освіти.

Ключові слова: майбутній вчитель початкових класів, вимушені переселенці, соціальна адаптація, міграція.

Федотова Т. В. Взаимодействие будущего учителя начальных классов с семьями ВПЛ в условиях практики

Работа с детьми из семей вынужденных переселенцев является одной из самых сложных и важных задач, стоящих перед педагогами в современных условиях. Травматический опыт может нарушать нормальный процесс развития ребенка. Главной задачей учебного заведения становится вопрос организации деятельности, по адаптации учащихся к новым условиям и интеграции семей в социальную среду. Психолого-педагогическое сопровождение детей данной категории должно быть направлено на обеспечение успешной адаптации детей к обучению в учебном заведении.

Ключевые слова: будущий учитель начальных классов, вынужденные переселенцы, социальная адаптация, миграция.

Fedotova T. V. The interaction of the future teacher nachalnih classes with the families of internally displaced persons in conditions of practice

Working with children displaced is one of the most complex and important challenges facing teachers in modern conditions. Traumatic experiences can disrupt the normal process of development. The main objective of the institution is the question of activities to adapt to the new conditions of the students and the integration of families in social seredovysche. Psycholoho-educational assistance for children of this category should be aimed at ensuring the successful adaptation of children to study at educational institutions.

Key words: future primary school teacher, forced migrants, social adaptation, migration.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

УДК 378.013.42.091.212-054.6

О. М. Білик

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Глобалізаційні процеси інформаційного суспільства зумовили активізацію академічної мобільності та зростання ролі міжнародної освіти у професійному становленні особистості. Стратегічним напрямом сучасної вищої освіти стає підготовка іноземних студентів. В Україні навчається більше, ніж 60 тисяч іноземних студентів, для успішної реалізації мети навчання яких – підготовки висококваліфікованих фахівців для зарубіжних країн, необхідно приділяти належну увагу процесу їхньої соціалізації в умовах освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), де важливу роль відіграє соціально-педагогічна діяльність, спрямована на забезпечення соціального розвитку та соціального становлення іноземного студента не лише як висококваліфікованого фахівця, а й як висококультурної особистості, що і зумовлює актуалізацію вивчення проблеми соціалізації іноземних студентів у контексті соціально-педагогічної діяльності.

Соціалізація молоді стала предметом особливого вивчення з початку ХХ ст. у працях Г. Тарда, Ф. Г. Гіддінгса, Г. Лебона, Т. Парсонса, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі та ін. Особливості соціалізації в умовах інформаційного суспільства розглядають Н. Гавриш, І. Курліщук, Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, Л. Найдьонова, О. Петрунько, В. Плешаков, Т. Пушкарьова, А. Рижанова, С. Савченко, Я. Шведова та ін. Різні аспекти соціалізації іноземних студентів досліджують К. Буракова, Н. Грищенко, Дін Сінь, І. Зозуля, Д. Порох, О. Резван, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі та ін.

Сутність соціально-педагогічної діяльності, основні напрями, зміст, форми і методи її здійснення розглядаються у працях Т. Алексєнко, В. Бочарової, О. Безпалько, Р. Вайноли, Ю. Василькової, Т. Василькової, М. Галагузової, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, О. Караман, Г. Лактіонової, І. Липського, Л. Мардахаєва, Н. Максимовської, В. Нікітіна, Ю. Поліщука, А. Рижанової, І. Трубавіної, С. Харченка, М. Шакурової та ін.

Аналіз наукових досліджень засвідчив, що майже відсутні роботи, присвячені проблемі організації соціально-педагогічної діяльності з

іноземними студентами в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Мета статті полягає в пошуку ефективних соціально-педагогічних засобів, які б сприяли успішній соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу; в аналізі змісту соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

З позицій соціальної педагогіки соціалізація визначається як «процес засвоєння та активного відтворення людиною соціокультурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій, зразків поведінки, визнаних у суспільстві), внаслідок чого відбувається її становлення та розвиток як соціального індивіда» [1, с. 26]. Соціалізація може бути як стихійною, так і соціально контрольованою, тобто соціальним вихованням, що є процесом «спеціально організованої передачі соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей» [1, с. 38].

Для ефективності процесу соціалізації іноземних студентів в соціокультурному просторі України необхідно, перш за все, приділяти увагу соціально контрольованій соціалізації іноземних студентів, тобто соціальному вихованню, яке відбувається в освітньо-культурному середовищі ВНЗ. А. Рижанова визначає соціальне виховання як «процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму» [2, с. 14].

Соціалізація іноземних студентів в умовах нового освітньо-культурного середовища покликана гармонізувати взаємодію особистості і соціуму та є сьогодні важливим напрямом діяльності вищої школи. Актуальним шляхом реалізації цього завдання є формування інноваційного освітньо-культурного середовища, в якому функціонують соціально-педагогічні та психологічні служби, інститут кураторства, викладачі та співробітники спрямовані на надання соціально-педагогічної підтримки студентам, зокрема іноземним, організацію продуктивної творчої взаємодії в освітньому процесі, створення умов для самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації особистості. Методика подолання проблем, які виникають у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі ВНЗ, пов'язана із системою соціально-педагогічної діяльності.

У філософії діяльність визначається як «специфічна людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає його доцільні зміни і перетворення в інтересах людей» [3, с.160]. У педагогіці діяльність визначається як «форма психічної активності суб'єкта, спрямована на пізнання та перетворення світу і самої людини. Відбувається за схемою: суб'єкт – об'єкт, де суб'єкт – людина як активне начало, а об'єкт – те, на що спрямована активність» [4, с. 71]. А педагогічна діяльність розглядається як «1) професійна діяльність, спрямована на створення оптимальних умов у цілісному педагогічному процесі для виховання, розвитку і саморозвитку особистості вихованця і

вибору можливостей вільної і творчої дії; 2) діяльність з навчання, розвитку і виховання дітей; 3) діяльність щодо створення умов для саморозвитку і самоосвіти людей» [4, с. 72].

Безпосередньо проблему соціально-педагогічної діяльності порушив на початку XX ст. представник німецької школи неокантіанства П. Наторп, який вважав основною метою соціальної педагогіки дослідження проблем інтеграції виховних сил суспільства для підвищення культурного рівня народу [5, с. 15].

У сучасній педагогічній думці спостерігаються певні розбіжності у визначенні соціально-педагогічної діяльності. Так, В. Нікітін визначає соціально-педагогічну діяльність як «забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, передавання індивіду (і засвоєння ним) соціального досвіду людства, знаходження чи відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування» [6, с. 35].

М. Галагузова вважає, що соціально-педагогічна діяльність спрямована на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації, на освоєння соціокультурного досвіду та створення умов для самореалізації в суспільстві. На її думку, соціально-педагогічна діяльність є різновидом професійної діяльності, сутність якої полягає у способі гармонізації відносин людини, групи і середовища, основоположенням чого є задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації [7, с. 107]. Ю. Поліщук розглядає соціально-педагогічну діяльність як «самотивовану активність суб'єктів діяльності, що реалізується у практично-перетворювальній, теоретично-пізнавальній і ціннісно-орієнтаційній формах» [8, с. 55]. «Соціально-педагогічна діяльність – різновид професійної діяльності, спрямованої на створення сприятливих умов для соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини», – вважає В. Безпалько [1, с. 67].

На нашу думку, щодо соціалізації іноземних студентів найбільш доцільним є визначення соціально-педагогічної діяльності, запропоноване А. Рижановою: «Соціально-педагогічна діяльність – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму» [2, с. 14].

Отже, не зважаючи на певну різницю в підходах до трактування поняття «соціально-педагогічна діяльність», науковці наголошують на її важливій ролі у забезпеченні соціального виховання як соціально контрольованої соціалізації, саме тому продуктивність соціалізації іноземних студентів, яка відбувається в освітньо-культурному середовищі ВНЗ, залежить від ефективності організації соціально-педагогічної діяльності та її реалізації відповідно до мети, яка, на думку О. Безпалько, «полягає у створенні сприятливих соціокультурних умов для соціалізації особистості, наданні їй необхідної допомоги і підтримки в різних життєвих обставинах» [1, с. 68].

Соціально-педагогічна діяльність є суб'єктно-об'єктною, як і кожна діяльність. «Суб'єктами соціально-педагогічної діяльності є державні, громадські організації та фізичні особи, що здійснюють соціальне виховання та надають соціально-педагогічну допомогу різним категоріям дітей та молоді» [1, с. 68]. На нашу думку, суб'єктами соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами є, перш за все, соціальні педагоги, психологи, куратори академічних груп, викладачі (особливо мовних дисциплін), працівники підрозділів, які відповідають за підготовку іноземних студентів у ВНЗ, представники органів студентського самоврядування, тобто всі ті, хто використовує можливості освітньо-культурного середовища для розв'язання нагальних проблем іноземних студентів.

«Об'єкти соціально-педагогічної діяльності – це окремі особи, соціальні групи, які потребують допомоги чи підтримки в процесі їх соціального становлення та розвитку» [1, с. 69]. Отже, у нашому випадку іноземні студенти і виступають об'єктами соціально-педагогічної діяльності, які потребують допомоги та підтримки з використанням потенційних можливостей освітньо-культурного середовища ВНЗ та українського соціокультурного простору.

Крім поняття «соціально-педагогічна діяльність», у наукових працях використовується також поняття «соціально-педагогічна робота», ці поняття, незважаючи на близькість значень, не є тотожними. Дослідники по-різному підходять до співвідношення цих понять. Так, Ю. та Т. Висилькови розглядають соціально-педагогічну діяльність як соціальну роботу: «Соціально-педагогічна діяльність – це соціальна робота, що передбачає і педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу дитині (підлітку) в організації себе, свого психічного стану, на встановлення нормальних стосунків у сім'ї, в школі, в суспільстві» [9, с. 17]. Погоджуємося з думкою Н. Максимовської, що «у такому трактуванні, коли акцентується на «допомозі», дещо втрачається випереджальний педагогічний зміст практичної соціально-педагогічної діяльності, нівелюється значення її організаційно-виховної функції» [10, с. 140].

О. Безпалько вважає: «Поняття «соціально-педагогічна робота» можна визначати як вид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об'єкт впливу» [1, с. 68].

Щодо співвіднесеності цих понять поділяємо точку зору Н. Максимовської, яка вважає: «Соціально-педагогічна діяльність – практичне застосування ідей соціальної педагогіки на практиці, а соціально-педагогічна робота є сферою перетинання й поєднання соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи (відтак, позначає можливість застосування соціальної роботи в процесі соціально-педагогічної діяльності)» [10, с. 143].

Також необхідно зупинитися на завданнях соціально-педагогічної діяльності, пріоритетними серед яких О. Безпалько вважає: зміцнення та

збереження адаптаційного потенціалу особистості; збереження та зміцнення фізичного, психічного, соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги та підтримки; попередження та локалізація негативних впливів соціального середовища на особистість [1, с. 68].

На підставі аналізу соціально-педагогічних досліджень пропонуємо виокремити такі завдання соціально-педагогічної діяльності щодо соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ: вивчення проблем іноземних студентів, їхнього соціального статусу, соціального положення і умов життя; забезпечення діагностики, корекції і консультування студентів із соціально-педагогічних питань; створення оптимальних умов освітньо-культурного середовища ВНЗ щодо соціалізації іноземних студентів; захист, допомога, підтримка у процесі соціалізації в нових умовах навчання та проживання; заохочення до самоактивізації і самореалізації в освітньо-культурному середовищі та в українському соціокультурному просторі; створення доступної соціально-педагогічної та психологічної служби супроводу іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ; підготовка викладачів, співробітників ВНЗ, представників органів студентського самоврядування до педагогічної та соціокультурної взаємодії з іноземними студентами тощо.

Сьогодні особлива увага приділяється студентському самоврядуванню як засобу виховання молоді, саме тому при студентській раді Харківської державної академії культури (ХДАК) було створено Центр міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів, основним завданням якого є формування сприятливих умов щодо соціалізації іноземних студентів, їхньої акультурації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. У межах діяльності Центру студентами, викладачами та співробітниками ХДАК здійснюється науковий пошук, вироблення стратегії та координація діяльності із соціального виховання іноземних студентів у підрозділах академії, розробляється та реалізується програма соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Проекти, представлені в програмі Центру, спрямовані на інтенсифікацію навчально-професійної підготовки, на виявлення та розвиток творчих здібностей, на реалізацію особистісного потенціалу, формування особистісно-професійних якостей іноземних студентів. Серед вже реалізованих в межах діяльності Центру соціокультурних проектів заходи, пов'язані з культурними традиціями та звичаями українського народу та етносів, які представляють іноземні студенти: літературно-мистецькі вечори: «Знайомтеся – Україна», «Пісенні традиції Слобожанщини», «Духовні орієнтири української літератури», «Хореографічні мотиви України»; театралізовані виховні заходи:

«Українські вечорниці», «Свято Миколая», «Українське Різдво», «Масляна», «Великдень в Україні»; спортивна гра «Козацькі забави» тощо; проведення майстер-класів: «Таємниці української кухні», «Українська писанка», «Лялька-мотанка», «Дивосвіт української вишивки», «Опішнянська кераміка» тощо; вечори-презентації: «Кухні народів світу», «Діалог на кухні», «Загадковий світ Китаю», «Незнайома Туреччина»; перегляд та обговорення циклу фільмів етнографічного змісту; організація та проведення заходів, що містять відомості про культуру українського народу, про цінності української культури, про стереотипи поведінки в українському суспільстві.

Отже, виходячи з характеристик соціально-педагогічної діяльності, представлених сучасними науковцями, можна зробити висновок, що її реалізація у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу є актуальним завданням освітнього процесу. Ситуація, що склалася в сучасній вищій освіті, характеризується затребуваністю соціального виховання іноземних студентів, яке впливає на формування у іноземної молоді духовних цінностей, стереотипів, навичок соціальної поведінки в інокультурному суспільстві, а також забезпечує підвищення якості професійної підготовки фахівців для зарубіжних країн. Соціально-педагогічна діяльність з іноземними студентами в освітньо-культурному середовищі ВНЗ є багатоплановою та багаторівневою активністю суб'єктів освітнього процесу щодо задоволення потреб студентів-іноземців у соціальному захисті, соціальній допомозі і підтримці особистісного розвитку, самореалізації, соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації шляхом активного використання потенційних можливостей освітньо-культурного середовища та українського соціокультурного простору. Соціально-педагогічна діяльність щодо соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ є цілеспрямованою та комплексною, враховує етнопсихологічні та національно-культурні особливості іноземних студентів, їх особистісну готовність до соціалізації. Отже, соціально-педагогічна діяльність з іноземним студентами в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу є важливою умовою успішності процесу їхньої соціалізації та підвищення якості професійної підготовки.

Перспективою подальших наукових розвідок вважаємо вивчення ролі кураторів академічних груп та викладачів мовних дисциплін у реалізації програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко та ін.; за ред. О. В. Безпалько. – К. : Академвидав, 2014. – 312 с. **2. Рижанова А. О.** Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф.

дис.... докт. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / А. О. Рижанова. – Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. – 44 с.

3. Философский энциклопедический словарь. – М. : Наука, 1983. – 837 с.

4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.

5. Наторп П. Избранные работы. – М. : Территория будущего, 2007. – 384 с.

6. Социальная педагогика / Под ред. В. А. Никитина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

7. Социальная педагогика : Курс лекций / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

8. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : монографія. / Ю. Й. Поліщук. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 432 с.

9. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Академия, 2000. – 439 с.

10. Максимовська Н. О. Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля : анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Харків : ХДАК, 2015. – 368 с.

Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів у контексті соціально-педагогічної діяльності в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу

У статті розкрито основні аспекти соціально-педагогічної діяльності з іноземними студентами у процесі соціалізації. Схарактеризовано складові поняття «соціально-педагогічна діяльність», а саме «діяльність» та «педагогічна діяльність». Представлено сутнісні характеристики соціально-педагогічної діяльності стосовно процесу соціалізації іноземних студентів. Визначено такі напрями соціально-педагогічної діяльності вищого навчального закладу щодо соціалізації іноземних студентів: створення оптимальних умов для соціалізації в освітньо-культурному середовищі ВНЗ; захист, допомога, підтримка в процесі соціалізації в нових умовах навчання та проживання; заохочення до самоактивізації і самореалізації в освітньо-культурному середовищі та в середовищі життєдіяльності; створення програми соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів; підготовка викладачів, співробітників ВНЗ до педагогічної та соціокультурної взаємодії з іноземними студентами.

Ключові слова: іноземні студенти, соціалізація, соціально-педагогічна діяльність, освітньо-культурне середовище вищого навчального закладу.

Билык Е. Н. Социализация иностранных студентов в контексте социально-педагогической деятельности в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения

В статье раскрыты основные аспекты социально-педагогической деятельности с иностранными студентами в процессе социализации.

Охарактеризованы составляющие понятия «социально-педагогическая деятельность», а именно «деятельность», «педагогическая деятельность». Представлены сущностные характеристики социально-педагогической деятельности относительно процесса социализации иностранных студентов. Определены такие направления социально-педагогической деятельности высшего учебного заведения относительно социализации иностранных студентов: создание оптимальных условий для социализации в образовательной среде вуза; защита, помощь, поддержка в процессе социализации в новых условиях обучения и проживания; поощрение к самоактивизации и самореализации; создание программы социально-педагогического сопровождения социализации иностранных студентов; подготовка преподавателей, сотрудников вуза к педагогическому и социокультурному взаимодействию с иностранными студентами.

Ключевые слова: иностранные студенты, социализация, социально-педагогическая деятельность, образовательно-культурная среда высшего учебного заведения.

Bilyk O. M. Socialization of International Students in the Context of Social and Educational Activities in Educational and Cultural Environment of a Higher Educational Institution

The paper deals with the principal aspects of social and educational activities in relation to international students in the process of socialization. The author describes the components of the concept of "social and educational activities", namely "activities" and "educational activities". The paper presents the essential features of social and educational activities concerning the process of socialization of international students. Attention is paid to the idea that social and educational activities as to socialization of international students in educational and cultural environment of a higher educational institution (HEI) are purposeful and comprehensive, take into account ethnopsychological, national and cultural features of international students, their personal readiness for socialization. The following trends of social and educational activities of a HEI concerning socialization of international students are defined: creating optimal conditions for socialization in educational and cultural environment of a HEI; protection, assistance, support in the process of socialization in the new educational and living conditions; encouraging self-activation and self-realization in the educational and cultural environment and the environment of life; developing the program of social and educational support of socialization of international students in educational and cultural environment of a HEI; training of teachers and university staff for educational and socio-cultural interaction with international students. The author examines social and educational activities as the interaction of teachers and international students aimed at resolving their social and educational problems in terms of educational and cultural environment.

Key words: international students, socialization, social and educational activities, educational and cultural environment of a higher educational institution.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2016 р.
Прийнято до друку 29.02.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.013.42

О. А. Бондар

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА РАННЬОГО
НЕУСВІДОМЛЕНОГО ДЕВІАНТНОГО БАТЬКІВСТВА
В ПІДЛІТКОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

«Важкі діти – це ті,
яких зрадили батьки...» [1, с. 59].

Сучасний етап суспільного розвитку в Україні характеризується трансформацією традиційних стереотипів репродуктивної поведінки, загостренням демографічних проблем, зміною моделей сімейних стосунків. Статева зрілість підлітків стала більш ранньою. Зміна соціальних та моральних цінностей, яка відбувається в останні роки в українському суспільстві, значно вплинула на свідомість молоді щодо шлюбу, створення сім'ї та народження дітей.

Саме цей факт і підтверджують статистичні дані Міністерства охорони здоров'я: близько 60% новонароджених дітей мають юних матерів віком від 14 – 16 років. У Луганській області неповнолітні матері складають 48% від загальної кількості народжуваності (дані 2012 року). За даними Старобільської гінекологічної клініки за період з липня 2012 по березень 2013 року народилося 10 дітей від 14-річних дівчат і 50 від 17-річних.

Девіантне батьківство – це безвідповідальна поведінка подружжя, яка заперечує формування позитивного образу дитини, не сприяє збереженню її здоров'я, а іноді й життя, порушує процес її нормального розвитку в пренатальному і перинатальному періодах, що в подальшому ускладнює процес нормальної соціалізації дитини [4, с. 148].

Дослідження у сфері девіації батьківства ретельно висвітлюють дану проблематику. Так, причини та характеристики девіантного материнства розкрито у працях російських вчених (В. Брутман, С. Данилова, М. Єрміхіна, М. Колпакова, Т. Нікітіна, Р. Овчарова, В. Раміх, Г. Філіпова) та вітчизняних (Л. Гридковець, Н. Даниленко, Н. Кодацька, М. Нестеренко, О. Швець, Н. Яремчук) психологів і соціологів.

За останнє десятиріччя вітчизняними науковцями здійснено низку соціально-педагогічних досліджень, присвячених питанням роботи з неповнолітніми матерями (І. Братусь), формуванню у молоді навичок усвідомленого батьківства (Л. Буніна, Т. Гусак, В. Кравець, Г. Лактіонова), соціально-педагогічній роботі з сім'ями (Г. Бевз, Н. Делінгевич, І. Трубавіна), підтримці молодих сімей (Т. Алексєнко), оцінці потреб дитини та її сім'ї (І. Зверєва, З. Кияниця, Ж. Петрочко).

Метою статті ми визначаємо теоретико-практичне обґрунтування процесу попередження раннього девіантного батьківства у підлітковому середовищі.

Практично кожна людина колись стає батьком. Готовність до батьківства, усвідомлення себе батьком і матір'ю, способи виховання дітей у парі формуються під впливом різних чинників. Якість виховання, усвідомлене виконання батьківської ролі у свою чергу визначає стан суспільства, сім'ї як інституту соціалізації та психологічне здоров'я особистості наступних поколінь. Адже батьки відіграють значну роль у житті кожної особистості, протягом усього життя залишаються значущою фігурою для людини.

Батьківство – базове життєве призначення, важливий стан і значна соціально-психологічна функція кожної людини. Поява дитини в сім'ї є серйозним випробуванням для батьків, але їм необхідно навчитися жити з урахуванням того, що вони відповідальні за життя і благополуччя маленької людини, яка на початку життя повністю від них і залежить. Саме з цієї причини важливо, щоб подружжя, яке ухвалило рішення про народження дитини, було до цього готове. Але однієї тільки психологічної готовності замало. Повинна бути ще і соціально-психолого-педагогічна готовність. Наявність всіх цих складових характеризує усвідомлений підхід до батьківства [2, с. 74].

Так у тлумачному словнику з соціальної педагогіки знаходимо термін «батьківство» і розуміємо його як кровну спорідненість між батьком і його дитиною. На думку ж Г. Лактіонової «батьківство» – процес забезпечення батьками (незалежно від того рідні вони чи прийомні) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [1, с. 46]. У співавторському дослідженні Т. Лях та А. Капська визначають «батьківство» як факт походження дитини від одного чоловіка, юридично посвідчений записом у державних органах РАГСу [5, с. 124].

Таким чином, батьківство не є тотожним сумі материнства і батьківства, поняття «батьківство» є надіндивідуальним цілим, яке виходить за межі індивіда, в той час як «материнство» і «батьківство» стосуються окремої особистості.

У соціально-педагогічних роботах А. Каірова під «відповідальним батьківством» розуміється юридичні та моральні норми, що визначають відповідальність батьків перед державою й народом за виховання своїх дітей. Ці норми представлені у вигляді прав та обов'язків батьків [3, с. 87].

Г. Філіпова стверджує, що «девіантне батьківство» – це батьківська поведінка, яка не сприяє збереженню здоров'я дитини, а навпаки порушує та ускладнює нормальний розвиток [6, с. 36]. В. Брутман вважає, що однією з причин девіантного батьківства є несприятливий дитячий комунікативний досвід. Майбутні батьки відкидалися своїми батьками з дитинства, що призвело до порушення процесу ідентифікації, як на рівні психологічної статі, так й при формуванні батьківської ролі.

Розглянемо причини раннього неусвідомленого девіантного батьківства:

Згвалтування. Треба зауважити, що велику частину таких згвалтувань здійснюють ніяк не маніяки, а друзі та знайомі. Але навіть якщо дівчинка-підліток стала жертвою нападу незнайомця, то знову ж таки, чому вона опинилася, наприклад, одна на вулиці в пізню годину?

«Ризикована поведінка». Часто вагітніють підлітки, які «зв'язуються» з поганою компанією. Але потрапляє дівчина в такі компанії знову ж таки від того, що, ставши в сім'ї та суспільстві самотньою і відкинутою, починає, по-перше, шукати «розуміння» де тільки можна, а по-друге, несвідомо вибирати найбільш ризикований (або, як ще кажуть, суїцидально-спрямований) тип поведінки.

Вагітність через незнання. Нерідко навіть у наш освічений вік дівчатка насправді не відають, що відбувається. Часто розраховують на більш досвідченого партнера. А будучи надана в цьому питанні сама собі, дівчинка виявиться нездатною підібрати ефективні засоби контрацепції, не зв'яже з минулою близькістю збої в менструації, а збільшення талії вважатиме ознакою необхідності сісти на дієту. Тому «упущені» підліткові вагітності – це результат відсутності якісного, продуманого статевого виховання.

Вагітність «запланована». Як правило, дівчинка прагне вирішити таким способом власні соціально-психологічні проблеми. Зокрема, затвердити власну цінність («Ніхто мене не любить, ну так я собі дитятка народжу, воно мене буде любити...»).

Цікавість. Це розповсюджена причина для початку статевого життя. Однак, за словами дослідників, деякі підлітки ще навіть не розуміють зв'язку між статевими відносинами і вагітністю.

Наркотики і алкоголь. Ці речовини призводять до зниження стандартів поведінки і моральних цінностей, які ведуть до більшої схильності дитини впливу з боку.

Прийнято вважати, що рання вагітність в Україні виникає частіше в неблагополучних сім'ях. Але на даний момент це не так. Раніше подібна тенденція спостерігалася, тому що діти з асоціальних сімей були надані самі собі. Зараз є деякий соціальний дисбаланс, і наявність фінансового достатку не робить дітей більш захищеними. Навіть навпаки, через матеріальні можливості вони стають менш розсудливими, особливо, при нестачі уваги з боку батьків.

Досвідчені психологи, розглядаючи проблеми ранньої неусвідомленої вагітності, вважають, що основну провину треба покладати саме на батьків. Їх некоректна поведінка є основною причиною того, що діти стають непідготовленими до статевого життя. Якщо між матір'ю і дочкою не існує відвертих відносин (через зайнятість, відсутність прихильності до дитини, асоціальної поведінки чи навпаки, через занадто сильну опіку), то ймовірність виникнення ранньої вагітності в такій сім'ї дуже велика.

Охарактеризувавши причини ранньої неусвідомленої вагітності серед підлітків, визначимо чим же небезпечна така вагітність.

1. Психологічні проблеми. Найчастіше дівчатка-підлітки дізнаються про свою вагітність із запізненням. Природна реакція – шок, сором, страх, паніка. Дівчатка не можуть самотужки впоратися з ранньою вагітністю.

2. Фізіологічні проблеми. Чим молодша майбутня мама, тим більший ризик ускладнень і вірогідність патології як у неї самої, так і в дитинки. Діти матерів-підлітків мають меншу вагу при народженні, більше хворіють, частіше помирають ще немовлятами. Вони повільніше розвиваються, частіше страждають від голоду, недоїдання і насильства.

3. Соціальні проблеми. Через ранню вагітність дівчатка змушені кидати навчання, позбавляючи себе можливості подальшої освіти, самореалізації і кар'єри. Часто єдиною альтернативою для такої мами є державна допомога. Про створення повноцінної сім'ї мова практично не йдеться. Злість на суспільство вона часто переносить на дитину.

Соціально-педагогічна проблема вагітності серед підлітків полягає в тому, що зачіпає суспільство в цілому, але і, звичайно ж, треба мати на увазі, що в першу чергу, може постраждати дитина, яка народиться у матері-підлітці, якщо його мама не замислювалася над наслідками статевих відносин. Кожна дитина, незалежно якого вона походження, заслуговує кращого і це найважливіше, про що повинна замислюватися кожна дівчина, будучи ще в підлітковому віці.

Проблема статевого виховання неповнолітніх та молоді в Україні набуває все більшої актуальності, адже запобігти негативному явищі завжди простіше, ніж потім вирішувати наслідки недбальства. Зазвичай статеве виховання розглядається як частина процесу формування особистості, який включає не тільки питання здоров'я, але й моральні, правові, культурні та етичні аспекти. Програми статевого виховання повинні бути інтегровані в комплексі програми здорового способу життя, підготовки до сімейного життя і відповідального батьківства. Цьому є підтвердження на державному рівні: підписання Національної стратегії «Профілактики соціального сирітства», що спрямована на захист сім'ї та формування відповідального батьківства, Національної програми «Планування сім'ї», прийнятої Кабінетом Міністрів та Національної програми «Діти України», де особлива увага приділяється питанням

гігієнічного виховання та підготовки молоді до створення майбутньої сім'ї та народження здорової дитини.

Моделі профілактики на основі певних наукових чи побутових уявлень щодо ранньої неусвідомленої вагітності як негативного явища у суспільстві визначають мету, зміст і методи її профілактики. У межах соціально-педагогічної профілактики виділяємо такі моделі профілактики раннього неусвідомленого девіантного батьківства:

1. Модель стримування (репресивна модель). Вона базується на уявленні про схильність підлітків до раннього батьківства як до негативного явища. Профілактика зводиться до ухилення від ранніх статевих стосунків.

2. Модель залякування, базується на уявленні про схильність молодих людей до ризикованої поведінки, яка має негативні наслідки.

3. Модель ствердження моральних принципів. Профілактика за цією моделлю будується на спробі переконати молодь в аморальності, гріховності певних видів поведінки (статевого життя поза шлюбом, вживання алкоголю чи наркотиків, насилля) та зосередити їх увагу на інших, альтернативних цінностях (релігійних, ідеологічних).

4. Модель поширення фактичних знань. Побудована на уявленні про те, що поширенню негативних явищ сприяє відсутність у підлітків і молоді повної адекватної інформації. Профілактична робота полягає в наданні підліткам об'єктивної, коректної, емоційно-нейтральної інформації щодо ризикованої поведінки для забезпечення можливості вільного, свідомого вибору свого способу життя.

5. Модель навчання позитивній поведінці («афективного» навчання»). Основні причини поширення негативних явищ у дитячому і молодіжному середовищі вбачаються у невмінні молоді людини задовольняти потреби без шкоди здоров'ю, протидіяти обставинам, зовнішньому тиску, вирішувати особистісні проблеми.

6. Модель формування здорового способу життя. Причина поширеності негативних явищ – не сформованість у молодих людей цінності власного здоров'я, орієнтація на задоволення інших потреб (самоствердження, трудова діяльність, особисті стосунки) за рахунок фізичного і психічного здоров'я.

7. Радикальна модель (модель соціального впливу). Побудована на уявленні про те, що саме суспільство провокує і посилює негативні явища у молодіжному середовищі.

Соціальний педагог у профілактиці раннього неусвідомленого девіантного батьківства виконує провідну роль і ця діяльність матиме позитивні результати лише за умови високої професійності, відповідальності соціального працівника, також за умови різностороннього впливу на особистість підлітка, сукупності таких форм та методів роботи, які будуть виховувати активну, самостійну особистість, що добровільно відмовиться від негативних форм поведінки і буде прагнути розвивати свої здібності, реалізовувати власні можливості

Профілактика раннього неусвідомленого девіантного батьківства серед підлітків шляхом статевого виховання – це одна із складових успішного майбутнього, тому, відповідно, за його відсутності, неможливо вважати, що ця особистість свідомо робить відповідальний «крок» вперед. Тривалий час існувала хибна думка, що питання статевого виховання, донесення до підлітків того факту, що батьківство повинно бути усвідомленим і відповідальним, вирішується приватно та індивідуально. Тому активне, відкрите обговорення цієї теми і пропагування знань, навіть із науковим підґрунтям, неетичне, непристойне, до того ж – сприяє породженню хворобливої цікавості до статевого стосунків, психічних відхилень і вад.

Список використаної літератури

- 1. Безпалько О. В.** Характеристика батьківства: [Навч. посіб.] / О. В. Безпалько. – К.: Логос. – 2003. – 62 – 63 с.
- 2. Дружинін В. М.** Психологія сім'ї / В. М. Дружинін – К.: Ділова книга. – 2000. – 214 с.
- 3. Ерміхіна М. О.** Формування усвідомленого батьківства на основі суб'єктивно-психологічних факторів: автореф. дис ... к. п. н. : 13.00.05 / Ерміхіна Марія Олексіївна. – К.: Вид-во КДТУ. – 2004. – 22 с.
- 4. Кравець В.** Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя / В. Кравець. – Тернопіль. – 1997. – 180 с.
- 5. Лактіонова Г. М.** Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: [Методичні матеріали] / [за заг. ред. Г. М. Лактіонової]. – К.: Наук. світ, – 2004. – 107 с.
- 6. Островська Н. О.** Основні складові соціально-педагогічної діяльності щодо формування усвідомленого батьківства молоді / Н. О. Островська / Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [педагогічні науки] / [гол. ред. В. С. Курило]. – Луганськ, Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – №16 (251). – С. 115 – 122.
- 7. Радчук Г.** Усвідомлене материнство як актуальна проблема сьогодення. / Г. Радчук. – К. – 2000. – 213 с.

Бондар О. А. Соціально-педагогічна профілактика раннього неусвідомленого девіантного батьківства в підлітковому середовищі

У статті розглянуто зміст профілактики раннього неусвідомленого девіантного батьківства серед підлітків шляхом статевого виховання як однієї із складових успішного майбутнього. Обґрунтовано причини та наслідки неусвідомленого батьківства. Представлено статево виховання як частину процесу формування впевненої в собі особистості. Розкрито процес попередження раннього девіантного батьківства у підлітковому середовищі, розроблені методики соціально-педагогічної профілактики раннього неусвідомленого девіантного батьківства. Охарактеризовано моделі соціально-педагогічної профілактики раннього неусвідомленого девіантного батьківства в підлітковому середовищі.

Ключові слова: батьківство, відповідальне батьківство, усвідомлене батьківство, девіантне батьківство, профілактика раннього неусвідомленого девіантного батьківства, статеве виховання.

Бондарь Е. А. Социально-педагогическая профилактика раннего неосознанного девиантного родительства в подростковой среде

В статье рассмотрено содержание профилактики раннего неосознанного девиантного родительства среди подростков путем полового воспитания как одной из составляющих успешного будущего. Обоснованно причины и последствия неосознанного родительства. Представлены половое воспитание как часть процесса формирования уверенной в себе личности. Раскрыто процесс предупреждения раннего девиантного родительства в подростковой среде, разработаны методики социально-педагогической профилактики раннего неосознанного девиантного родительства. Охарактеризованы модели социально-педагогической профилактики раннего неосознанного девиантного родительства в подростковой среде.

Ключевые слова: родительство, ответственное родительство, осознанное родительство, девиантное родительство, профилактика раннего неосознанного девиантного родительства, половое воспитание

Bondar O. A. Socio-educational prevention unconscious early in deviant parenting teenagers

The article analyzes the transformation of traditional stereotypes reproductive behavior, accompanied by the aggravation of demography, changing patterns of family relationships. Revealed that puberty teenagers began earlier. Reveals the influence of social factors on the minds of young people to marriage, a family and having children.

The content of early prevention of deviant unconscious parenting teenagers through sex education as one of the components of a successful future. Presented childbirth as a responsible step in the life of every member of society, particularly in adolescents. Revealed that physiological readiness for mastering new social role is different from psychological, and even more so with the social.

Grounded unconscious causes and consequences of parenthood. Presented sex education as part of the process of forming self-confident personality. The process of early warning deviant parenting among teenagers developed methods of social and educational prevention of early deviant unconscious parenting. Characterized model of social and educational prevention unconscious early in deviant parenting teenagers.

Key words: parenting, responsible parenthood, conscious parenting, deviant parenting, prevention of deviant unconscious early parenthood, sex education.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 364

Т. Г. Веретенко, О. О. Нестеренко

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ

Міграційні процеси в Україні, пов'язанні з військовими подіями у 2014 році та масовий наплив мігрантів у Європу з охоплених війнами країн Африки та Близького Сходу у 2015 році, спричинили найбільшу міграційну кризу в Європі з часів Другої світової війни, та призвели до серйозного фінансового навантаження на країни Європейського Союзу, продемонстрували важливість екстрених дій з питань регулювання міграційної політики в світі. Проблему вимушеної міграції досліджували як вітчизняні (Я. Кондратьєва, Ю. Моргун, О. Піскун, А. Похлебаєвої, Н. Кучменко, О. Залеська, Л. Ковальчук, О. Григоренко, Т. Гуцаленкота ін.), так і зарубіжні вчені (М. Війєрс, Р. Вольвенд, М. Пуглі, Дж. Солт, Р. Хавсман, П. Холмс, А. Шлоенхард). Вітчизняні вчені у роботі з мігрантами наголошували на діяльності громади та неурядових організацій, а зарубіжні – на державне регулювання міграційних процесів.

Україна вперше за свою історію незалежності стикнулася з проблемою масової міграції, тому метою нашої статті є аналіз досвіду зарубіжних країн, насамперед пострадянських, таких як: Азербайджан, Молдова, Грузія, які вирішували аналогічні проблеми, та досвіду США, як країни з найбільш толерантним ставленням до вимушених переселенців. Урахування досвіду цих країн, результативність здійснених заходів надасть можливість покращення власної діяльності з вимушеними переселенцями.

Розглянемо досвід Азербайджану в роботі з вимушеними переселенцями. Військові дії у Нагірному Карабаху спричинили внутрішні переселення ще в останні роки існування СРСР (1988-1990), однак проголошення незалежності Азербайджану та Вірменії з 1991 року перетворили конфлікт на міждержавний. Вимушеними переселенцями стали 220 тис. осіб, а в 1993 році при активізації військових дій їх кількість збільшилася до 778,5 тис. осіб, що призвело до гуманітарної кризи в країні. [1]. Розв'язанню проблем вимушених переселенців у 1992 р. сприяло прийняття Закону «Про статус біженців та вимушених переселенців», який передбачав цілу низку соціальних гарантій. Центральним органом виконавчої влади, на який покладено реалізацію політики щодо внутрішніх переміщених осіб, є Державний комітет Азербайджанської Республіки у справах біженців та вимушених переселенців [2], який розглядає питання надання житла, сприяння працевлаштуванню та створенню необхідних умов покращення життєдіяльності вимушених переселенців. Варто зазначити, що уряд Азербайджану зміг досягти значних успіхів у покращенні становища

вимушених переселенців, можливості розв'язання проблем даної категорії осіб, що забезпечувалися економічним зростанням, доходами від продажу нафти тощо [2].

Цікавим для нашої країни є досвід роботи з вимушеними переселенцями Грузії, адже як і в Україні, необхідними заходами були: тимчасове розселення вимушених переселенців, надання гуманітарної допомоги, забезпечення базових потреб, питання працевлаштування, що суттєво вплинуло на економіку країни. В Грузії відбулося три випадки вимушеного переселення внаслідок збройних конфліктів: 1989-1992 рр. – переміщення з Цхінвальського регіону; 1992-1993 рр. – вимушене переселення з Абхазії; після 2008 р. – переміщення з Цхінвальського регіону. На квітень 2014 р. за даними уряду у країні налічувалося 253574 тис. вимушених переселенців, майже 6% населення [3]. У 2006 р. було створено урядову комісію, яка розробила пропозиції щодо стратегії стосовно вимушених переселенців та забезпечила організацію та координацію її виконання. Відповідальність та координуючі функції роботи з даною категорією виконувало Міністерство у справах біженців та розселення. У 2007 р. урядовою постановою було затверджено Державну стратегію щодо вимушених переселенців. 31 березня 2014 р. набула чинності нова редакція закону «Про внутрішньо переміщених осіб та тих, що зазнають переслідувань, з окупованих територій Грузії». Її прийняття було спрямоване на усунення наявних прогалин у законодавстві, приведення його у відповідність до міжнародних норм. Розробка закону проходила в тісній співпраці з низкою зацікавлених міжнародних організацій [4]. Аналізуючи досвід Грузії, варто зазначити, що загальний підхід уряду до вимушених переселенців, заснований на тимчасовій допомозі, що стосується тимчасового житла, разових виплат тощо. Заходів, спрямованих на досягнення тривалого розв'язання проблем, все ще замало, тому важливим залишається питання створення довгострокових проектів щодо розв'язання актуальних проблем вимушених переселенців.

Важливим для нашої країни є досвід Молдови, адже оперативність вирішення проблем масової міграції, сприяло відновленню економіки країни та відсутності проблеми масової міграції як соціального явища. Навесні та влітку 1992 р. конфлікт у Придністров'ї призвів до виникнення хвилі біженців та внутрішньо переміщених осіб, яких, налічувалося 130 тис. У правобережній частині Молдови було зареєстровано 51 289 вимушених переселенців (з них 28 746 дітей), значна частина – у Кишиневі [5]. Переважна більшість з них повернулася додому вже восени 1992 р. З України виїхали практично усі. У Росії та Білорусі частина біженців отримала статус вимушеного переселенця або біженця (відповідно близько 20 тис. та 1 тис. осіб) і залишилася на постійне проживання. 6 тис. вимушених переселенців з Придністров'я облаштувалися в інших регіонах Молдови. Завдяки ефективності дій уряду, проблема вимушених переселенців перестала існувати. У звітах

міжнародних організацій, що працюють у сфері вимушених переміщень, вимушені переселенці в Молдові не згадуються вже впродовж десяти. [6]. Важливим поштовхом у розв'язанні проблем вимушених переселенців було створення Республіканської комісії з координації дій щодо матеріального забезпечення біженців, розроблено положення щодо порядку надання допомоги особам, вимушеним залишити місця постійного проживання на лівобережжі Дністра [7], напрями діяльності якої об'єдналися до трьох основних: забезпечення житлом; сприяння у працевлаштуванні; надання матеріальної допомоги, допомоги у разі безробіття на рівні мінімальної зарплатні. Органом, відповідальним за реалізацію політики реінтеграції країни, є Бюро з реінтеграції Державної канцелярії, яке підпорядковується заступнику віце-прем'єр-міністра. На нього покладено проведення переговорів, розвиток законодавчої бази [8].

Використання досвіду Молдови є взірцем для нашої країни, адже оперативність заходів та реінтеграція сприяли вирішенню проблем вимушених переселенців в країні.

Варто відзначити досвід США як країни, що посідає перше місце у світі за кількістю мігрантів та має інше бачення роботи з ними. У 2013 році в цій країні проживало 45,8 млн. іммігрантів, що становить понад 3% населення. 11 млн., з них – нелегальні мігранти. Нелегальні мігранти, як і значна частина легальних мігрантів, в переважній більшості позбавлені політичних прав, але їх людські права в значній мірі захищені й реалізуються на рівні, який не завжди забезпечується у випадку повноправних громадян в інших державах. Виплати нелегальним мігрантам за програмами соціального забезпечення на медичну допомогу, продовольчі талони, по безробіттю, на отримання освіти в державних навчальних закладах, які в більшості випадків фінансуються з бюджетів штатів, викликали незадоволення населення, особливо в тих районах, де кількість їх перевищує середні по країні показники [9]. Ставлення до даної категорії в США є максимально толерантним і обумовлено специфікою демократичного суспільства, а саме: святим переконанням в тому, що права людини є домінуючими й вищими за будь-які інші права, в тому числі й права держави. Переселенцям надається медична страховка, крім того, отримання статусу переселенця в США означає, що особа має право на возз'єднання зі своєю сім'єю, яка залишилася за кордоном У США з переселенцями працює представник суспільної організації, який називається *case worker*. Він проводить роботу з адаптації переселенців на території США, дає направлення у необхідні організації і протягом 30 днів вирішує всі проблеми, з якими переселенці можуть зіткнутися. Як правило, переселенці отримують допомогу в розмірі \$ 400 на людину, і мають право на отримання грошової допомоги протягом 8 місяців. Також даються талони на харчування (*food stamps*), медична страховка, безкоштовні курси з вивчення англійської мови, надається допомога з орендою житла і з отриманням кредиту. Після закінчення 30 днів, *case*

worker зобов'язаний переконатися в тому, що сім'я отримує пакет соціальної допомоги від держави, а непрацездатні і літні члени родини отримують пенсію.

Case worker повинен переконатися, що всі неповнолітні діти зареєстровані у відповідних школах, а дорослі – на курсах вивчення англійської мови. Також переселенцям і членам їх родини необхідно пройти медичне обстеження в клініці для переселенців, зробити рентген, пройти перевірку на наявність туберкульозу, а також вибрати сімейного лікаря. Отримання статусу біженця в США передбачає право на отримання роботи.

У статусі переселенця в США можна жити як завгодно довго, однак після року перебування в країні є змога отримати статус постійного резидента США (permanent resident), якщо за цей час особи не допустили порушень американського законодавства або імміграційна служба не отримала про них даних, що свідчать про помилкове надання статусу переселенця, або вони вказали невірні відомості при заповненні форм. Аналізуючи досвід США слід зазначити, що держава створює всі необхідні умови, щоб кожна людина, не дивлячись на її походження, не зазнавала жорстокого поводження.

Як і зарубіжні країни, Україна вживає всіх можливих заходів, передбачених Конституцією та законами України, міжнародними договорами, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, щодо запобігання виникненню передумов вимушеного внутрішнього переміщення осіб, захисту та дотримання прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, створення умов для добровільного повернення таких осіб до покинутого місця проживання або інтеграції за новим місцем проживання в Україні. У Законі України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» від 2015 року, зазначено, що місцеві державні адміністрації в межах своїх повноважень забезпечують: прийом громадян та надання їм безоплатної первинно правової допомоги з питання взяття на облік внутрішньо переміщених осіб; взяття на облік внутрішньо переміщеної особи в порядку, встановленому статтею 4 Закону [10]; надання інформації внутрішньо переміщеним особам про можливі місця і умови для їх тимчасового проживання/перебування з урахуванням пропозицій органів місцевого самоврядування, громадських об'єднань, інших юридичних та фізичних осіб; надання у разі необхідності внутрішньо переміщеним особам медико-психологічної допомоги; безоплатне харчування відповідно до законодавства внутрішньо переміщених осіб на період до отримання такими особами статусу безробітних або їх працевлаштування, але не більше одного місяця; надання у тимчасове користування внутрішньо переміщеним особам житлового приміщення або соціального житла, за умови оплати зазначеними особами відповідно до законодавства вартості житлово-комунальних послуг; внесення до Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб структурним підрозділом місцевої

державної адміністрації з питань соціального захисту населення відомостей про взяття на облік внутрішньо переміщеної особи, та про надані такій особі послуги; набуття відповідно до законодавства внутрішньо переміщеними особами за місцем їх фактичного перебування прав на земельну ділянку із земель державної власності; допомогу за клопотанням внутрішньо переміщеної особи у переміщенні рухомого майна під час залишення особою місця проживання на території, де виникли обставини, зазначені у статті 1 цього Закону, та поверненні до такого залишеного місця проживання; влаштування дітей у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади державної форми власності; одержання гуманітарної та благодійної допомоги; влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського опікування, до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, спеціальних установ і закладів соціального захисту для дітей; влаштування громадян похилого віку, інвалідів, які проживали в стаціонарних інтернатних установах та закладах на території, де виникли обставини, зазначені у статті 1 цього Закону, в аналогічні установи та заклади за місцем фактичного перебування таких осіб; організацію роботи медичних закладів з надання необхідної допомоги населенню з урахуванням тимчасового проживання/перебування на відповідній території внутрішньо переміщених осіб; безоплатний проїзд залізничним, автомобільним транспортом внутрішньо переміщених осіб до залишеного місця проживання в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України.

Україна співпрацює з іншими державами, міжнародними організаціями з метою запобігання виникненню передумов вимушеного внутрішнього переміщення осіб, захисту та дотримання прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, створення та підтримання умов, що дають змогу таким особам добровільно, в безпечних умовах та з гідністю повернутися до покинутого місця проживання, або умов для інтеграції внутрішньо переміщених осіб за новим місцем проживання в Україні [10].

Проведений аналіз досвіду роботи зарубіжних країн та України показав, що не існує ідеальної моделі соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями, проте найефективніша модель роботи з ними можлива лише у співпраці державних органів влади та громадських організацій, які покликані забезпечити базові потреби переселенців, створити необхідні умови їх нормальної життєдіяльності, забезпечити належне інформування про можливості надання допомоги та удосконалити систему соціального захисту населення. Лише об'єднуючі зусилля різних соціальних інституцій та державного сектору, використовуючи досвід країн Зарубіжжя, акцентуючи увагу на заходи, що сприяли вирішенню проблем міграції, ми зможемо покращити міграційний стан в Україні.

Список використаної літератури

- 1. Юнусов А.** Просители убежища, беженцы и вынужденно перемещенные лица в Азербайджане: проблемы и перспективы КАРИМ-Восток – Консорциум прикладных исследований по международной миграции. Пояснительная записка 13/124 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-124.pdf](http://www.carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-124.pdf). **2. Офіційний** сайт Державного комітету Азербайджанської Республіки у справах біженців та вимушених переселенців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.refugees-idps-committee.gov.az/en/index.html>. **3. Офіційний** сайт Міністерства Грузії у справах осіб, вимушено переміщених з окупованих територій, біженців та розселення [http: \[Електронний ресурс\]](http://www.mra.gov.ge/eng/static/55). – Режим доступу: www.mra.gov.ge/eng/static/55. **4. Тухашвили М.** Беженцы и вынужденно перемещенные лица в Грузии /КАРИМ-Восток – Консорциум прикладных исследований по международной миграции. Пояснительная записка 13/104 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http: www/carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-104.pdf](http://www.carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-104.pdf). **5. Мошняга В.** Просители убежища, беженцы и вынужденно перемещенные лица в Молдове: проблемы признания, социальной защиты и интеграции /КАРИМ-Восток – Консорциум прикладных исследований по международной миграции. – Пояснительная записка 13/102 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http: www/carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-102.pdf](http://www.carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-102.pdf). **6. World Bank Indicators-Moldova-Conflic&Fragility** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tradingeconomics.com/moldova/internally-displaced-persons-number-wb-data.html>. **7. О создании** республиканской комиссии по координации работ по материальному обеспечению беженцев и утверждению Положения о порядке оказания помощи беженцам, вынужденно покинувшим постоянное место жительства, из левобережных районов Днестра Республики Молдова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=292515&lang=2>. **8. Чумаш Т.** Доступ беженцев, лиц, ищущих убежища и ВПЛ к социально-экономическим правам в Молдове /КАРИМ-Восток – Консорциум прикладных исследований по международной миграции. Пояснительная записка 13/144 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http: www/carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-144.pdf](http://www.carimeast.eu/media/exno/Explanatory%20Notes_2013-144.pdf). **9. Толерантність** до нелегальних мігрантів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://varianty.lviv.ua/18845tolerantnistdonelehalnykhmihrantivittee.gov.az/en/index.html>. **10. Закон** України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2015, № 1, ст.1). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>

Веретенко Т. Г., Нестеренко О. О. Досвід розв'язання проблем вимушених переселенців в Україні та зарубіжжі

У статті розкриті особливості міграційної політики Державного комітету Азербайджанської республіки у справах біженців і вимушених переселенців, з питань житла, допомоги в працевлаштуванні та створення необхідних умов для поліпшення життя вимушених переселенців. Розкрито досвід Грузії по роботі з переселенцями, описаний закон «Про переміщені особи і тих, які потерпають від переслідування, з окупованих територій Грузії», який вплинув на зміни і запобігання явних прогалин в законодавстві. Охарактеризовано діяльність Республіканської комісії Молдови з координації дій матеріального забезпечення та допомоги біженцям. Представлені особливості роботи з мігрантами в США, розглянуто послуги та специфіку роботи громадських організацій та уряду: талони на харчування (food stamps), медична страховка, безкоштовні курси вивчення англійської мови, допомога з орендою житла. Розкрито нормативно-законодавчі акти в Україні по роботі з вимушеними переселенцями. Проведено порівняльний аналіз діяльності України та зарубіжних країн по роботі з мігрантами.

Ключові слова: міграція, біженці, вимушені переселенці.

Веретенко Т. Г., Нестеренко О. О. Опыт решения проблем вынужденных переселенцев в Украине и зарубежом

В статье раскрыты особенности миграционной политики Государственного комитета Азербайджанской республики по делам беженцев и вынужденных переселенцев, по вопросам жилья, помощи в трудоустройстве и созданию необходимых условий для улучшения жизни вынужденных переселенцев. Раскрыт опыт Грузии по работе с переселенцами, описан закон «О перемещенных лицах тех, которые страдают от преследования, из оккупированных территорий Грузии», который повлиял на изменения и предотвращение явных упущений в законодательстве. Охарактеризована деятельность Республіканской комиссии Молдовы по координации действий материального обеспечения и помощи беженцам. Представлены особенности работы с мигрантами в США, рассмотрены услуги и специфику работы общественных организаций и государства: талоны на питание, медицинская страховка, бесплатные курсы изучения английского языка, помощь с арендой жилья. Раскрыты нормативно-законодательные акты в Украине по работе с вынужденными переселенцами. Проведен сравнительный анализ деятельности Украины и зарубежных стран по работе с мигрантами.

Ключевые слова: миграция, беженцы, вынужденные переселенцы.

Veretenko T. G., Nesterenko O. O. Experience in solving internally displaced people problems in Ukraine and abroad

The article describes main features of the migration policy of the Azerbaijan State Committee for refugees and displaced people,

accommodation issues, employment assistance and creation the necessary conditions to improve the lives of displaced people. Georgia's experience on work with migrants in the law "On the displaced people, and those who are suffering from persecution on occupied territories of Georgia" is described. The law eliminates serious omissions in the legislation.

The activities of the National Commission of Moldova on the coordination of material support and assistance to refugees are characterised. The features of works with migrants in the United States are presented. Services provided for displaced people: a food stamps, medical insurance, free English courses, help with accommodation lease are shown. After 30 days, case worker is required to ensure that the family receives social assistance package from the state and disabled and elderly family members are retired. Normative legislative acts of Ukraine on work with internally displaced persons. Ukraine cooperates with other states and international organizations to prevent the preconditions of forced internal displacement of persons, to protect and promote the rights and freedoms of internally displaced persons, creating and maintaining the conditions that allow such persons voluntarily, safely and with dignity to return to abandoned places residence or conditions for integration of internally displaced people at the new place of residence in Ukraine. Comparative analysis of Ukraine and foreign countries of work with migrants are made.

Key words: migration, refugees, internally displaced people

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42:373.21-053.4-054.7

О. І. Гуренко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Одним із специфічних напрямків роботи соціального педагога в дошкільному навчальному закладі є супровід особливої категорії дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей-мігрантів та біженців.

Сьогодні у зв'язку з глобалізаційними та інтеграційними процесами, зміною геополітичної картини світу активізується міграція населення. Поява великих груп населення мігрантів загострила проблеми їх адаптації в новому соціокультурному середовищі, вносячи істотні зміни в соціум країни, що приймає мігрантів.

Діти завжди брали участь у процесі міграції, яка протікає не завжди позитивно. У міграційній ситуації пошук засобів гармонійного входження в нове культурне середовище і безконфліктного існування дітей-мігрантів навряд чи є можливим. Мігранти та їхні діти є представниками різних національностей, держав з різними культурними традиціями, різними соціальними характеристиками, що й породжує безліч проблем як соціального, педагогічного так і економічного рівнів.

На думку Данг Тхи Кім Лієн [1], соціальна пасивність і/або несвідома відмова частини сімей мігрантів від пошуку дієвих прийнятних стратегій розв'язання проблеми в новому соціокультурному середовищі ускладнюється недостатньою увагою до цієї категорії населення держави, яка їх приймає, та суспільства. Водночас загострення міжетнічних відносин, зневажливе ставлення до представників інших культур, відсутність цільових програм з оптимізації міжнаціональних стосунків, соціальна нестабільність, криміналізація й маргіналізація соціуму поглиблює ситуацію національної нетерпимості та відокремленості.

У науковій літературі досить широко розглянуті проблеми міграції та дітей-мігрантів. По-перше, це дослідження проблем міграції, адаптації та інтеграції мігрантів в новому культурному середовищі (О. Воробйова, Б. Жогоно, В. Іонцев, Н. Лебедева, Т. Маслова, В. Моїсєнко, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Л. Шайгерова, Т. Юдіна та ін.). Загалом увага науковців сконцентрована на психологічних, культурологічних і соціальних аспектах процесу адаптації мігрантів.

По-друге, це дослідження, що стосуються особистості дітей-мігрантів, специфіки переживання міграції в дитячому віці. Сюди ж відносимо роботи, де діти-мігранти розглядаються як одна з найуразливіших категорій і як ті, що гостро потребують допомоги (О. Гукаленко, Н. Зингер, В. Стерліков, О. Корнеєва та ін.). До цього напряму можна віднести й дослідження в галузі міграційної педагогіки, що виконуються в науково-педагогічній школі Є. Бондаревської з кінця 90-х рр. ХХ ст. і орієнтовані на розробку концепції соціалізації дітей-мігрантів у різних соціально-освітніх середовищах і ситуаціях (І. Бавенко, М. Болдирєв, Є. Бондаревська, О. Гукаленко, М. Кузьмін, З. Малькова, В. Макаєв, Л. Сухорукова та ін.).

Учені дослідили такі проблеми дітей-мігрантів психологічного й соціально-педагогічного характеру, як-от: психічна неврівноваженість, почуття ізоляції й пригніченості, педагогічна занедбаність і неуспішність у навчанні, низький рівень знань мови й відсутність потрібної підтримки та захисту з боку освітніх установ у період адаптації.

Особливу категорію дітей з числа мігрантів складають діти дошкільного віку. Різка зміна звичних умов життя, викликана переїздом сім'ї в іншу країну або регіон, де інші культурні традиції, інша мова, призводить до дезорієнтації дитини-дошкільника з сім'ї мігрантів, і, у зв'язку з цим, усе більш актуальною для педагогіки стає проблема соціальної адаптації дитини до нових умов життя, соціуму, що змінився.

Н. Авдєєва, О. Арнаутова, Т. Доронова, Т. Константинова, С. Мещерякова, Ж. Батделгер, Ш. Ічинхорлоо виділили особливості адаптації дитини; розкрили чинники, що впливають на характер і тривалість адаптаційного періоду; розробили рекомендації для педагогів і батьків з підготовки дитини до вступу до дошкільної установи й організації адаптаційного періоду в ДНЗ. Результатом успішної адаптації дитини до дитячого садка є її емоційне благополуччя. Проте нині не розроблені основи соціально-педагогічного супроводу іншомовної дитини і не досліджені соціально-педагогічні умови, що визначають емоційне благополуччя дитини з сім'ї мігрантів в період її адаптації до дошкільної установи.

Метою статті є розкриття сутності соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей мігрантів та біженців в умовах дошкільних навчальних закладів.

Орієнтиром соціально-педагогічного супроводу є соціальна адаптація означеної категорії дітей до нових соціокультурних умов ДНЗ. Б. Мунхзаєва [2] вважає, що соціальна адаптація дітей старшого дошкільного віку з сімей мігрантів є комплексним феноменом, пов'язаним з інтеграцією дитини в нове соціальне середовище, освоєнням нових для неї соціальних цінностей і соціального досвіду, нових соціальних ролей і позицій, значущих як для самої дитини, так і її соціального оточення (однолітки, батьки, педагоги). Критеріями адаптованості є емоційне благополуччя в групі однолітків, установлення дружніх взаємовідносин, толерантність. Базовою умовою, що забезпечує соціальну адаптацію дитини з сім'ї мігрантів в дошкільній установі, є взаємодія педагогів і батьків, спрямована на оптимізацію взаємовідносин дитини з однолітками й дорослими, зближення цілей спільної діяльності, ціннісних орієнтацій, засвоєння соціальних норм поведінки, традицій групи, входження в її рольову структуру. Супровід складного процесу входження в нове соціальне середовище з урахуванням зазначених умов у ДНЗ здійснює соціальний педагог.

Дослідник проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей-мігрантів в освітніх установах Данг Тхи Кім Лієн визначає це явище як педагогічний процес, що організовує соціокультурну діяльність суб'єктів взаємодії, враховує індивідуально-особистісні особливості дітей-мігрантів, досвід минулого проживання, поведінкові стратегії при входженні в нове середовище (протест/відмова; шовіністична реакція; маргінальна реакція; перехідна; адаптаційно-інтеграційна реакція) і що забезпечує взаємодію різних культур, носіями яких є діти-мігранти через включення їх в соціокультурні заходи (традиційні ігри, свята та ін.), а також вивчення культурної особливості їхнього етносу.

Умови, що забезпечують успішність процесу соціально-педагогічного супроводу дітей-мігрантів, спрямовані на подолання проблем цих дітей (фізіолого-психологічних, педагогічних, соціальних, культурних, ціннісно-цільових): облік індивідуальної й культурної своєрідності дитини-мігранта в процесі супроводу, стратегій поведінки;

співпраця у взаємодії соціального педагога освітньої установи з дітьми-мігрантами, членами їхніх сімей і педагогами; підготовленість соціального педагога, інших фахівців ДНЗ до соціально-педагогічного супроводу; системний моніторинг процесу пристосування до нового середовища у дітей-мігрантів з метою виділення проблем у процесі соціалізації й адаптації дитини; створення толерантного середовища через систему культурних заходів і доброзичливого ставлення дошкільників до дітей-мігрантів; організація процесу супроводу на основі культуроцентричних соціальних технологій виховання й технологій виховання в системі «Яскравих плям», розробок «міні-проектів», що дозволяють забезпечувати процес «входження» в «інші культури» при реалізації принципів соціального гартування і соціальної адекватності культурного самовизначення, культурного навчання та ін. [1].

Вивчаючи особливості взаємодії педагогів і батьків у процесі адаптації дитини з сім'ї мігрантів в дитячому садку, Б. Мунхзаєва теоретично обґрунтувала, розробила й експериментально перевірила педагогічну технологію взаємодії дитячого саду з батьками для соціальної адаптації дитини з сім'ї мігрантів, третій етап якої полягає в реалізації єдиного, погодженого індивідуально-орієнтованого супроводу дитини з сім'ї мігрантів для подолання труднощів в освоєнні нею нового соціального досвіду, ціннісних орієнтацій і культурної традиції для входу до групи однолітків і гармонізації стосунків, подолання міжособистісного й міжгрупового відчуження.

Цей етап технології за змістом його реалізації цілком може здійснювати соціальний педагог дитячого садка в двох взаємозв'язаних *напрямах*: індивідуальна робота з дітьми з сімей мігрантів і фронтальна робота з групою дитячого садка в побудові емоційно-доброзичливих взаємовідносин між її членами, формуванні сприятливого мікроклімату [3, с. 132 – 133].

Послідовність індивідуальної роботи з дітьми з сімей мігрантів вибудовується така: соціальна діагностика, що передбачає ґрунтовне вивчення сім'ї цієї дитини, визначити характер дитячо-батьківських стосунків, дозволяє виявити рівень когнітивного й емоційно-особистісного розвитку дитини, інтереси й схильності, дати прогноз тяжкості адаптаційного періоду; розробка й реалізація індивідуальної програми соціально-педагогічного супроводу дитини в умовах дитячого садка й сім'ї.

Індивідуальна програма включає два блоки: *корекційно-розвивальний* – передбачає заняття з соціальним педагогом для подолання соціально-психологічних проблем, що виникли у зв'язку з різкою зміною соціального середовища (ігри на зняття психологічної напруги, розвиток уміння адекватно виражати свої почуття, оцінювати ставлення до себе інших людей, подолання бар'єра в спілкуванні та ін.); *освітній блок* – орієнтований на розвиток соціальних емоцій дитини-

мігранта, навичок співпраці, умінь розв'язання конфліктних ситуацій з однолітками, знайомство з новою для дитини культурою, мовою.

Фронтальна робота з групою дошкільників орієнтована на інтеграцію дитини з сім'ї мігрантів у групу однолітків, створення сприятливого емоційного клімату через розкриття «сильних», привабливих сторін особистості дитини-мігранта, виховання взаємної толерантності, емоційне зближення дітей один з одним, формування групової згуртованості й дружніх взаємовідносин. У ході фронтальної роботи здійснюється взаємне ознайомлення дітей з національними культурами.

Для розвитку взаємодії з батьками на цьому етапі використовуються індивідуальні консультації, що допомагають розв'язати проблеми адаптації дитини в новому соціальному середовищі, навчитися краще її розуміти, правильно збудувати спілкування, організовувати сімейне дозвілля. Ефективними в співпраці з батьками-мігрантами є наочні методи (тематичні виставки і стенди, «відео листи» та ін.), що дають можливість безпосередньо показати освітній процес дошкільної установи, різноманітність змісту її роботи, методи виховання й навчання дітей [2].

До початку соціально-педагогічного супроводу дітей-мігрантів та по його закінченні соціальний педагог заповнює індивідуальну картку, у якій зазначає загальні відомості про дитину (прізвище, ім'я, по батькові, дату народження, домашню адресу); відомості про батьків або осіб, які їх замінюють; дані про особливості перебігу розвитку дитини; ставлення в сім'ї до дитини; психологічні показники; характер стосунків дитини з однолітками; соціометричний статус дитини в колективі; типові конфлікти та шляхи їх вирішення; соціально-педагогічні показники; інтереси, захоплення, хобі; негативні та шкідливі звички; відхилення в соціальній поведінці; рівень соціальної адаптації: а) високий (1) усвідомлене прийняття й виконання норм колективного життя; 2) баланс індивідуального і соціального; 3) гармонія взаємин з дорослими та однолітками; 4) адекватне ставлення до педагогічних впливів; 5) самоконтроль поведінки; 6) активна участь у житті дитячого колективу; 7) задоволення своїм статусом і взаєминами); б) середній (1) конформізм стосовно колективного життя; 2) переважає або індивідуальне, або соціальне; 3) нестійкі взаємини з оточенням; 4) суперечливе ставлення до педагогічних впливів; 5) зовнішній локус контролю; 6) періодична участь у житті дитячого колективу; 7) неповне задоволення своїм статусом і взаєминами); в) низький (1) неприйняття й невиконання норм колективного життя; 2) дисбаланс індивідуального й соціального; 3) конфліктні взаємини з оточенням; 4) неадекватне ставлення до педагогічних впливів; 5) некерована поведінка; 6) пасивна участь у житті дитячого колективу; 7) незадоволення своїм статусом і взаєминами).

Отже, соціально-педагогічний супровід дітей-мігрантів в умовах дошкільного навчального закладу передбачає комплексну роботу

соціального педагога з дітьми-мігрантами, їхніми батьками, однолітками, вихователями, спрямовану на створення сприятливих умов для позитивної соціалізації дітей-мігрантів, прийняття їх однолітками, активну участь у цьому процесі вихователів і батьків. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у вивченні змісту співпраці різних інститутів в контексті соціальної адаптації мігрантів та біженців у нових соціокультурних умовах.

Список використаної літератури

- 1. Данг Тхи Ким Лиен** Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в образовательных учреждениях : автореф. дисс. ... канд. пед. н. : 13.00.05 / Данг Тхи Ким. – СПб., 2010 – 20 с.;
- 2. Баярмагнай Мунхзаяа.** Взаимодействие педагогов и родителей в процессе адаптации ребенка из семьи мигрантов в детском саду : автореф. дисс. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / Баярмагнай Мунхзаяа. – М. : ННОУ «Московский гуманитарный университет», 2008 – 20 с.
- 3. Гуренко О. І.** Соціально-педагогічна робота в полікультурному суспільстві : навч. посіб. для студ. ВНЗ / О. І. Гуренко ; [ред. К. О. Баханов]. – Донецьк : Ландон-XXI, 2014. – 480 с.

Гуренко О. І. Соціально-педагогічний супровід дітей-мігрантів в умовах дошкільного навчального закладу

У статті розкрито зміст соціально-педагогічного супроводу особливої категорії дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, дітей-мігрантів та біженців, в умовах дошкільного навчального закладу.

Різка зміна звичних умов життя, викликана переїздом сім'ї в іншу країну або регіон, де інші культурні традиції, інша мова, призводить до дезорієнтації дитини-дошкільника з сім'ї мігрантів, і, у зв'язку з цим актуалізується проблема соціальної адаптації дитини до нових умов життя, соціуму, що змінився. Соціальна адаптація дітей старшого дошкільного віку з сімей мігрантів є комплексним феноменом, пов'язаним з інтеграцією дитини в нове соціальне середовище, освоєнням нових для неї соціальних цінностей і соціального досвіду, нових соціальних ролей і позицій, значущих як для самої дитини, так і її соціального оточення (однолітки, батьки, педагоги).

Соціально-педагогічний супровід дітей-мігрантів в умовах дошкільного навчального закладу здійснюється в двох напрямках: корекційно-розвивальний та освітній. Корекційно-розвивальна робота передбачає заняття з соціальним педагогом для подолання соціально-психологічних проблем, що виникли у зв'язку з різкою зміною соціального середовища (ігри на зняття психологічної напруги, розвиток уміння адекватно виражати свої почуття, оцінювати ставлення до себе інших людей, подолання бар'єра в спілкуванні та ін.). Освітня діяльність зорієнтована на розвиток соціальних емоцій дитини-мігранта, навичок

співпраці, умінь розв'язання конфліктних ситуацій з однолітками, знайомство з новою для дитини культурою, мовою.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, соціальна адаптація, діти-мігранти, дошкільний навчальний заклад.

Гуренко О. И. Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в условиях дошкольного образовательного учреждения

В статье раскрыто содержание социально-педагогического сопровождения особой категории детей, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, детей-мигрантов и беженцев, в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Резкое изменение привычных условий жизни, вызванное переездом семьи в другую страну или регион, где другие культурные традиции, другой язык, приводит к дезориентации ребенка-дошкольника из семьи мигрантов, и, в связи с этим актуализируется проблема социальной адаптации ребенка к новым условиям жизни социума. Социальная адаптация детей старшего дошкольного возраста из семей мигрантов является комплексным феноменом, связанным с интеграцией ребенка в новую социальную среду, освоением новых для него социальных ценностей и социального опыта, новых социальных ролей и позиций, значимых как для самого ребенка, так и его социального окружения (сверстники, родители, педагоги).

Социально-педагогическое сопровождение детей-мигрантов в условиях дошкольного образовательного учреждения осуществляется в двух направлениях: коррекционно-развивающее и образовательное. Коррекционно-развивающая работа предполагает занятия с социальным педагогом для преодоления социально-психологических проблем, возникших в связи с резким изменением социальной среды (игры на снятие психологического напряжения, развитие умения адекватно выражать свои чувства, оценивать отношение к себе другим людям, преодоление барьеров в общении и пр.). Образовательная деятельность ориентирована на развитие социальных эмоций ребенка-мигранта, навыков сотрудничества, умений разрешения конфликтных ситуаций со сверстниками, знакомство с новой для ребенка культурой, языком.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, дети-мигранты, дошкольное образовательное учреждение.

Gurenko O. Socio-pedagogical support of children-migrants in terms of a preschool educational establishment

The article deals with the content of socio-pedagogical support of the special category of children who are in difficult circumstances, children-migrants and refugees in terms of a preschool educational establishment.

A sharp change in usual living conditions caused by a family moving to another country or region where there are other cultural traditions, a different

language leads to disorientation of a preschool child from migrant families, and in connection with this the problem of social adaptation of the child to new conditions of life of the society that has changed is actualized. Social adaptation of senior preschool children from migrant families is a complex phenomenon, related to the integration of the child into the new social environment, the development of new social values and social experience, new social roles and positions, important both for the child and for the social environment (age-mates, parents, teachers).

Socio-pedagogical support of children-migrants in terms of a preschool educational establishment is carried out in two ways: correctional-developmental and educational. Correctional-developmental work involves lessons with a social teacher to overcome social and psychological problems arising from an abrupt change of social environment (games for removal of psychological tension, developing the ability to adequately express their feelings, assess of other people's attitudes to themselves, overcoming barriers in communication and so on). Educational activities are focused on the development of social emotions of a child-migrant, skills of cooperation, age-mate conflict resolution skills, acquaintance of a child with new culture, a language.

Key words: socio-educational support, social adaptation, children-migrants, preschool educational establishment.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК [378:305]:37.015.3

І. В. Калько

РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Галузь освіти несе відповідальність за розуміння ментальних характеристик, за формування культури молоді, знання принципів статевого спілкування та набуття етнопсихологічної компетентності й гендерної ідентичності. Підкреслимо, що проблема гендерної освіти та виховання студентської молоді надзвичайно важлива й актуальна по причині демократичного шляху розвитку українського суспільства та побудови гендерно паритетного соціуму.

В наукових колах достатньо жваво обговорюються питання доцільності впровадження гендерного підходу в навчальні заклади (О. Кікінежді, І. Мунтян, Н. Приходькіна, П. Терзі, Л. Штильова та ін.); становлення гендерної освіти та виховання (С. Вихор, Т. Дороніна,

В. Кравець та ін.); введення гендерного компонента в навчальні дисципліни (О. Біла, Л. Бут, Т. Голованова, О. Горошко та ін.); методики викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу (Р. Войнола, Н. Сидорчук та ін.); інноваційних технологій, сучасних форм і методів викладання (І. Богданова, А. Вербицький, О. Пометун та ін.).

Науковий аналіз теоретичних і практичних напрацювань із досліджуваної проблеми дозволив виявити суперечності між: потенційними можливостями системи навчально-виховного процесу вищої школи щодо формування в студентській молоді сучасних гендерних уявлень і реальною реалізацією їх на практиці; соціальною зумовленістю формування самостійної, ініціативної, відповідальної особистості, здатної до виконання різноманітного спектра гендерних ролей, і браком відповідних форм і методів, спрямованих на посилення мотивації студентської молоді щодо підвищення рівня їхньої власної гендерної культури.

Згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 839 від 16 серпня 2014 року «Про затвердження Змін до Умов прийому до вищих навчальних закладів України в 2014 році» керівникам «вищих, професійно-технічних, загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів необхідно забезпечити системну роботу щодо впровадження гендерних підходів у навчально-виховний процес» [6].

У світовій спільноті процес оновлення змісту освіти проходить у двох напрямках – значне перероблення змісту традиційних дисциплін та введення дисциплін нових. Саме останнє і є новим Законом про вищу освіту України, який надає освітнім установам можливість суттєво оновити програмне забезпечення. Вищий навчальний заклад має тепер можливість на свій розсуд вводити ті чи ті навчальні програми, які відповідають сучасним вимогам. Очевидно, що гендерна проблематика, яка так інтенсивно розвивається в науковому просторі, матиме можливість впроваджуватися в межах відповідних навчальних програм, якщо навчальний заклад буде переконаний у її необхідності [3].

Певну увагу в аналізованому напрямі привертає дослідження П. Терзі, у якому зазначено, що за рахунок оновлення навчальної інформації та введення тем із гендерної проблематики до ряду соціально-гуманітарних дисциплін, які розкривали б понятійний та концептуальний апарат гендерної теорії, ознайомлювали із гендерним правом, проблемами гендерної політики, демократії й соціалізації, сутністю й спрямованістю жіночого руху, здобутками гендерної педагогіки та психології, особливостями врахування фактора гендеру в спорті, можливо реалізувати ідеї гуманітаризації гендерної освіти та виховання [11].

У «Хрестоматії навчальних програм гендерного розвитку», зазначено, що навчальним закладам, надається першочергова роль щодо доцільності впровадження програми окремої навчальної дисципліни з гендерних питань. Тому науковцями були розроблені методичні

рекомендації відносно структури та змісту навчальних програм з гендерної проблематики [7, с. 379 – 386].

Маємо відзначити, що гендерна освіта передбачає систематичне навчання та стимулювання гендерної самоосвіти. Особистість повинна пройти певний шлях і самостійно чи під впливом соціально-педагогічних факторів включитися у систему освіти та виховання. Саме в них є універсальність передумов оптимального входження молоді у суспільну форму взаємодії та її участі у соціальних перетворювальних процесах. Таке розуміння соціальної активності характеризує також ставлення особистості до різних сфер соціального життя, її конкретну соціально значущу діяльність, яка може мати різну спрямованість та інтенсивність [9, с. 426].

Особливу увагу в зазначеному напрямку необхідно відводити гендерному вихованню. При формуванні змісту гендерного виховання, як зазначають О. Цокур та І. Іванова, необхідно дотримуватися таких підходів:

- діяльнісного (спрямовує зміст гендерного виховання на розвиток уявлень і умінь, які сприяють становленню гендерної соціалізації особистості, її активній життєвій позиції), що реалізується шляхом створення навчальних ситуацій гендерної рівності через залучення до участі в окремих акціях, проектах з гендерної тематики для набуття особистого досвіду;
- конкретно-історичного (ураховує історичні реальності, конкретні вимоги щодо підготовки юнаків і дівчат до життя і діяльності на сучасному етапі), який спрямовує зміст гендерного виховання на вирішення найбільш актуальних завдань для цього етапу розвитку українського суспільства [13, с. 219 – 221].

Успішність гендерного виховання оцінюється через трансформування отриманих знань і умінь, а саме: комплекс інтегрованих знань (гендерні знання соціальної поведінки; гендерні вміння та досвід їх практичного застосування в суспільному житті; гендерні принципи, норми і цінності, властиві громадянину з високою гендерною культурою); процес розвитку і поширення гендерних знань (трансформація гендерних знань відповідно до сучасних умов; втілення ідей гендерної рівності в професійну діяльність).

Водночас оволодіння гендерною системою знань сприяє світоглядним орієнтаціям особистості, створенню власної життєвої філософії, її самоідентифікації і самореалізації в кожній зі сфер суспільства [13, с. 221].

На формування особистості значний вплив має оточуючий зовнішній соціальний світ (середовище) з його економічними, політичними, соціальними, духовними, територіальними умовами з установленими нормами, законами, правилами, традиціями, тощо.

Освітнє середовище формується з учнів, викладацького складу, співробітників та ін. Саме викладачі свідомо чи несвідомо передають гендерні погляди своїм підопічним [4, с. 379 – 386].

Вибір форм організації навчання зумовлений завданнями освіти та виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями тих, кого навчають. Організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком [1, с. 324 – 325].

Цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок передбачає використання певних прийомів, способів, які у своїй сукупності утворюють метод навчання. Методи навчання пов'язані з рівнем розвитку суспільства, науки, техніки й культури [12, с. 130].

У практикумі з гендерної психології І. Кльоциною представлені методичні розробки з гендерної тематики. Напрацювання спрямовані на методичне забезпечення гендерної освіти та виховання й використання активних методів навчання (групові дискусії, психологічну самодіагностику, рольові ігри, оригінальні вправи і завдання), що можуть бути корисні викладачам міждисциплінарних курсів («Введення в гендерні дослідження» й «Гендерні дослідження») та спеціальних курсів з гендерної соціології, педагогіки, історії, права, культурології, етики, філології та ін. [8].

Для реалізації вищезазначеної роботи у навчально-виховному процесі доречно застосовувати інтерактивні технології. Інтерактивне навчання з використанням інтерактивних технологій характеризує такий процес, який побудований на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем і ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в діяльності через діалог учнів між собою і викладачем [10].

Отже, під час організації навчальної діяльності інтерактивні технології повинні конструюватися викладачем із сукупності тих форм, методів, засобів навчання, що оптимально будуть забезпечувати результативне функціонування гендерного змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу, сприятимуть розвитку критичного мислення, навчать безперервно здобувати знання та самостійно розвиватися. Сучасні комп'ютерні технології надзвичайно зручні в організації навчально-виховного процесу, однак позбавляють студентську молодь можливості самостійно міркувати, а для викладачів створюють певні труднощі в мотивуванні студентів до навчання, знаходженні оптимальних шляхів залучення їх до співпраці. Тому процес використання інтерактивних технологій в закладах освіти є актуальним і дієвим, а разом із тим і таким, що передбачає дослідження низки невирішених питань.

Список використаної літератури

1. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 575 с. **2. Войнола Р. Х.** Методика викладання дисциплін соціально-педагогічного циклу : навч. посіб.

/ Р. Х. Войнола. – К. : Центр навч. л-ри, 2012. – 140 с. **3. Гендерна парадигма** освітнього простору / За заг. ред. Дороніної Т. О. – Кривий Ріг : ВЦ КГП ДВНЗ «КНУ». – 2015. – Вип. 1. – 150 с. **4. Кравець В. П.** Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Т. : Джура, 2003. – 416 с. **5. Методические рекомендации** по написанию эссе / Гос. ун-т, Высшая Школа Экономики, Санкт-Петербург. филиал. – СПб., 2005. – Режим доступа: <http://elibrsu.by/bitstream/123456789/24077/1/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4.%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC..pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 02.12.15. **6. Наказ** Міністерства № 839 від 16.07.2014 «Про затвердження Змін до Умов прийому до вищих навчальних закладів України в 2014 році». – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/2723->. – Загол. з екрану. – Дата звернення: 08.12.15. **7. Панасевич Д. Б.** Методичні рекомендації щодо структури та змісту навчальних програм з гендерної проблематики / Д. Б. Панасевич // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К., 2005. – С. 379–386. **8. Практикум** по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с. **9. Степаненко Л.** Деякі аспекти формування соціальної активності школярів / Л. Степаненко // Соціальна педагогіка і адаптивність особистості. – Суми, 1994. – С.423–426. **10. Топология** интерактивного обучения : введение. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.moi-universitet.ru>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 02.12.15. **11. Терзі П. П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терзі Пилип Пилипович ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – О., 2007. – 236 с. **12. Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – 3-тє вид., стереотип. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с. **13. Цокур О. С.** Основи гендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – 2-ге вид. – К., 2005. – С. 183–223.

Калько І. В. Реалізація гендерного підходу в навчально-виховному процесі

У статті розкрито питання реалізації гендерного підходу в навчально-виховний процес. Схарактеризовано цілеспрямований процес передачі й засвоєння знань, умінь і навичок, який передбачає використання певних методів навчання, пов'язаних з рівнем розвитку суспільства, науки, техніки й культури. Доведено, що інтерактивні технології повинні конструюватися викладачем із сукупності тих форм, методів, засобів навчання, що оптимально будуть забезпечувати результативне функціонування гендерного змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу, сприятимуть розвитку критичного мислення, навчать безперервно здобувати знання та самостійно розвиватися. Обґрунтовано важливість систематичного навчання та стимулювання гендерної самоосвіти. Визначено необхідність проходження студентами

певного шляху і самостійно чи під впливом соціально-педагогічних факторів включення у систему гендерної освіти та виховання.

Ключові слова: гендерна освіта, гендерне виховання, освітнє середовище, інтерактивні технології.

Калько И. В. Реализация гендерного подхода в учебно-воспитательном процессе

В статье раскрыты вопросы реализации гендерного подхода в учебно-воспитательный процесс. Охарактеризован целенаправленный процесс передачи и усвоения знаний, умений и навыков, который предполагает использование определенных методов обучения, связанных с уровнем развития общества, науки, техники и культуры. Доказано, что интерактивные технологии должны конструироваться преподавателем по совокупности форм, методов, средств обучения, которые будут оптимально обеспечивать результативное функционирование гендерного содержания дисциплин социально-гуманитарного цикла, способствовать развитию критического мышления, научат непрерывно приобретать знания и самостоятельно развиваться. Обоснована важность систематического обучения и стимулирования гендерного самообразования. Определена необходимость прохождения студентами определенного пути и самостоятельно или под влиянием социально-педагогических факторов включения в систему гендерного образования и воспитания.

Ключевые слова: гендерное образование, гендерное воспитание, образовательная среда, интерактивные технологии.

Kaljko I. V. Implementation of gender approach in the educational process

In the article the questions of realization of the gender approach in the educational process. Characterized by a deliberate process of transmission and assimilation of knowledge, abilities and skills, which involves the use of certain teaching methods associated with the level of development of society, science, technology and culture. It is proved that interactive technologies must be constructed by the teacher on the totality of forms, methods, learning tools that will best provide for the efficient functioning of the gender content of disciplines of social-humanitarian cycle, promote development of critical thinking, learn continuously to gain knowledge and develop independently. It is revealed that modern computer technology is very convenient in the organization of the educational process, however, deprive students of opportunities to think independently and for teachers create difficulties in motivating students to learn, find the best way to attract them to cooperation. Proven that the use of interactive technologies in educational institutions is relevant and effective, and as such that involves the study of a number of outstanding issues. It justifies the importance of systematic training and of stimulating gender self-education. Identified the need of students passing the

specific path and their own or under the influence of socio-pedagogical factors of inclusion in gender studies and education.

Key words: gender education, gender education, educational environment, interactive technology.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42

Ю. В. Клочан

МАЙСТЕРНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПОПЕРЕДЖЕННІ І ВИРІШЕННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ

Сучасна ситуація соціально-економічної кризи, кардинальних змін соціально-політичного устрою, бойових дій в зоні АТО спричинює напруження суспільних відносин, втрату життєвих ціннісних орієнтирів. Це, у свою чергу, може призвести до соціальної дезадаптованості особистості як неможливості пристосуватися до змінених умов буття, що викликає депресію, пригнічення, різноманітні поведінкові девіації, агресивність, підвищену конфліктність у соціальній сфері. Соціальному педагогові належить значна роль у нормалізації та гармонізації суспільних відносин, а, отже, виникає необхідність в дослідженні майстерності спеціаліста з соціального виховання щодо попередження та вирішення міжособистісних конфліктів.

Проблема міжособистісних конфліктів стала увагою вчених різних наук: конфліктології (А. Анцупов, А. Шипилов), психології (Н. Гришина, І. Грошев, Д. Майерс), педагогіки (Н. Волкова, А. Дроньє, В. Журавльов), соціальної педагогіки (Т. Кушнірник, Т. Цюман) тощо.

Метою нашої статті є аналіз ефективних методів, засобів роботи соціального педагога щодо попередження та вирішення міжособистісних конфліктів, дослідження сприятливого соціально-психологічного клімату як умови попередження конфліктності.

Спершу зазначимо, що конфлікт являє собою «актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів, а також зіткнення самих опонентів» [1, с. 339]. Конфлікт відіграє не лише негативні функції, а саме: становлення руйнівних форм самореалізації особистості шляхом маніпулятивного самоутвердження окремих осіб; погіршення психологічного клімату в колективі; зниження продуктивності навчання (праці); неадекватність сприйняття проблеми учасниками; ускладнення співпраці й обмеження можливості партнерства між сторонами;

нагнітання суперництва; збільшення емоційних та матеріальних витрат на вирішення конфліктів. Позитивними функціями конфлікту є: пізнання стану справ у колективі; унеможливлення застою групи, спонукання до змін й розвитку; стимулювання рефлексії й розуміння; сприяння об'єднанню соціальних груп; стимулювання розвитку особистості, підвищення її відповідальності; нейтралізація напруженості, дискомфорту [2, с. 77]. Отже, конфлікт – це джерело розвитку, сигнал до змін поглядів, поведінки особистості.

Існує певна класифікація конфліктів:

- за характером взаємодії: міжособистісні, міжгрупові, міжнаціональні, міждержавні, міжстатеві, внутріособистісні;
- за ознаками прояву: відкриті, приховані;
- за типом розв'язання: прості, складні;
- за змістом: реальні, нереальні;
- за результатом: продуктивні, непродуктивні;
- за характером впливу: конструктивні, стабілізуючі, деструктивні;
- залежно від напрямів комунікації: «горизонтальні», «вертикальні»;
- за кількістю включених осіб: діадичні, локальні, загальні;
- за кількістю сторін конфлікту: міжгрупові, міжособистісні, внутріособистісні [2, с. 78 – 79].

Міжособистісні конфлікти – ті, які породжені переслідуванням членами групи несумісних цілей, реалізацією суперечливих цінностей, прагненням здобути обмежені ресурси.

Основними етапами конфлікту є: виникнення і розвиток конфліктної ситуації; усвідомлення конфліктної ситуації хоча б одним із учасників соціальної взаємодії, що супроводжується зміною настрою, критичними висловлюваннями на адресу потенційного супротивника; початок відкритої конфліктної взаємодії; розвиток відкритого конфлікту; розв'язання конфлікту, що може бути досягнуто педагогічними (прохання, бесіда) або адміністративними методами (звільнення, переведення в інше місце, наказ керівника тощо) [1, с. 340 – 341]. Протікання, розв'язання конфлікту багато в чому залежить від особистісних особливостей учасників – конфліктних людей. Наприклад, демонстративному типові притаманні бажання бути в центрі уваги, виглядати ліпше в очах інших, емоційна поведінка; ригідному – підозрілість, завищена самооцінка, негнучкість поведінки; некерованому – імпульсивність, непередбачуваність, агресивна поведінка; надточному – підвищена тривожність, вимогливість до себе; «безконфліктному» – нестійкість в поглядах, недостатньо розвинута сила волі, непослідовність поведінки [1, с. 341]. Стилями поведінки в конфліктних ситуаціях можуть бути: конкуренція, суперництво, прагнення стати центром ситуації; уникнення; пристосування; співробітництво (прагнення врегулювати конфлікт з урахуванням

інтересів, потреб обох сторін); компроміс (пошук оптимального рішення проблеми за рахунок взаємних поступок інтересами) [2, с. 105 – 106].

У ході попередження та вирішення міжособистісних конфліктів значна роль належить соціальному педагогові як спеціалісту з соціального виховання, покликаному, згідно кваліфікаційних вимог, з-поміж інших обов'язків, впливати на подолання особистих, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів [3, с. 40]. Фахівцеві варто враховувати особливості поведінки типів конфліктних особистостей; знати інтереси учасників; уміти виявляти причини конфліктів, основними групами яких є: матеріально-технічні, ціннісно-орієнтаційні, фінансово-організаційні, управлінсько-особистісні, соціально-демографічні, соціально-психологічні [2, с. 96].

Ліпше реагувати за умов конфліктної ситуації, але не відкритого протистояння, оскільки вдало продумані превентивні заходи сприятимуть зняттю напруги, взаємному аналізу ситуації, компромісові сторін. Виступаючи посередником у вирішенні конфліктів, соціальний педагог повинен мати за мету в інтересах двох сторін змінити конкурентну орієнтацію «я виграв – ти програв» на установку співробітництва «я виграв – ти виграв». Також важливо пам'ятати, що конкуренція породжує агресію, більш того, в ситуаціях, що провокують конкуренцію, групи змагаються частіше, а ніж індивіди.

Існує безліч методів, засобів, прийомів запобігання та врегулювання конфліктів, досліджених вченими різних наук. Наприклад, Н. Волкова описує наступні методи: інтроспекції (уявлення себе на місці опонента, його думок, почуттів і вироблення обґрунтованих висновків про мотиви його поведінки), емпатії (проникнення в переживання іншої людини), логічного аналізу (відтворення інтелектуальних уявлень про опонента, моделювання ситуації). Серед засобів та прийомів вчена виокремлює наступні: прийоми позитивної взаємодії, використання ігрових форм, проведення бесід з найближчим оточенням учасників конфлікту, демонстрація позитивного мислення, використання релаксаційних вправ у роботі над собою, самоаналіз, творче використання засобів психозбереження (музики, малювання, імпровізованого танцю), використання психофізіологічних вправ (самомасаж, фізична активність) [2, с. 107 – 111].

Засобами співробітництва у вирішенні конфліктів, на думку Д. Майерса, є:

- регулювання (розробка законів, норм, правил, обов'язкових для виконання усіма);
- створення малочисельних груп, в яких кожен відчуває себе більш відповідальним та ефективним; доведено що, у великочисельній групі зростає відмова від співробітництва, знижується відповідальність;
- комунікація (передбачається, що у ході обговорення, зокрема реального, а не віртуального, дилеми, зростає групова ідентифікація, що збільшує піклування про благополуччя групи, виробляються спільні

норми та очікування, а груповий тиск сприяє їх виконанню членами групи);

- матеріальна зацікавленість (популярність співробітництва збільшується за умови його економічної вигоди);
- звернення до альтруїстичних норм (передбачається, що люди стають менш егоїстичними в разі їх відповідальності за інших) [4, с. 614 – 618].

Соціальному педагогові варто знати стратегії примирення, що уможливить своєчасне створення умов для попередження чи подолання конфліктів. Мова йде про контакт, кооперацію, комунікацію, консіліацію.

Контакт передбачає, що територіальна близькість зі взаємодією, очікування цієї взаємодії або сам факт присутності індивіда уможливають посилення симпатії. Кооперація має за мету досягнення конфліктуючими сторонами спільної екстраординарної мети. Практика свідчить, якщо люди стають жертвами певних складних обставин, природних катаклізмів тощо, вони зближуються, бо рушаються соціальні бар'єри, які їх розділяли, й з'являється спільна мета, досягти якої чи побороти труднощі можливо лише разом. У процесі кооперації важливе успішне співробітництво, спільні справи тощо. Стратегія комунікації передбачає: прямі переговори одне з одним (мобільні позиції, спільні поступки); переговори через посередника (незацікавленої сторони, якій довіряють усі учасники конфлікту), котрий допоможе обдумати конфлікт, проінформувати про цілі, інтереси, потреби, зможе виявити та подолати викривлене сприйняття, оперуючи фактами; вдавання до арбітражу (у випадку занадто сильних розбіжностей). Консіліація передбачає умиротворення (врівноваження) однієї сторони, тобто згода іншої сторони на співпрацю з нею: за допомогою взаємних кроків спрямування до деескалації конфлікту [4, с. 630 – 656].

Важливою умовою попередження та подолання міжособистісних конфліктів у соціальній сфері є створення сприятливого соціально-психологічного клімату у групі, колективі.

Соціально-психологічний клімат – стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу [2, с. 252].

Прийнято розрізняти несприятливий, нейтральний, сприятливий типи соціально-психологічного клімату.

Несприятливий характеризується байдужим ставленням членів групи одне до одного, напругою взаємин, конфліктністю, бажанням змінити місце роботи. У колективі слабка мотивація щодо ефективності спільної діяльності. Як правило, несумісні індивідуально-психологічні особливості (темперамент, інтелект, характер, інтереси), наявні різні погляди, ставлення до себе, інших. Основною ознакою нейтрального соціально-психологічного клімату є його нестійкість, мінливість.

Сприятливий клімат у групі характеризується довірою, взаємною вимогливістю, відповідальністю, взаємодопомогою, діловою критикою,

вільним висловлюванням власної точки зору, відсутністю тиску керівника на підлеглих, наявністю умов активної творчої та професійної діяльності, самореалізації, єдністю офіційної та неофіційної сфер спілкування, життєстверджуючим мажорним настроєм. Члени робочого колективу задоволені змістом, оплатою, організацією праці та приналежністю саме до нього. З'являється групова згуртованість – доцентрова сила, спрямована на збереження групи, забезпечення учасникам підтримки, розуміння, безпеки; взаємне тяжіння членів групи один до одного, яке є наслідком прагнення бути в групі та бажання співпраці під час вирішення загальногрупових завдань. Члени згуртованої групи щиріші, контактніші, емоційніші, конструктивніші під час обговорення конфліктного матеріалу та ситуацій [5, с. 329].

Багато в чому соціально-психологічний клімат залежить від стилю керівництва – цілісної системи засобів комунікації керівника з підлеглими, необхідної для реалізації функцій управління в певних умовах діяльності колективу [2, с. 252].

За Є. Туником найпоширенішими стилями є:

- демократичний (постійне взаєморозуміння, активна взаємодія, згуртованість, децентралізація влади, заохочення ініціативи підлеглих, доброзичливе ставлення керівника до критичних зауважень на свою адресу);
- кооперативний (делегування частини повноважень з управління колективом);
- обмежена участь (делегування незначної частини повноважень з управління колективом, пропозиції якого не завжди будуть прийняті до уваги);
- бюрократичний (відсутність співробітництва, дотримання традицій, джерело управління – офіційні документи, правила закладу);
- відсторонений (хаотичний підхід, невтручання, байдужість до розвитку відносин, критичних зауважень);
- авторитарний (централізація влади, нав'язування рішень, покарання за невиконання доручень, неухважне ставлення до підлеглих, агресивне ставлення до критичних зауважень на свою адресу) [6].

Ефективними стилями керівництва можуть бути перші два. Варто зауважити, що реальна лідерська позиція визначається авторитетністю, гарною офіційною репутацією, загальноприйнятою популярністю. Керівник має знати запити, настрої колег, прагнути до діалогічного спілкування.

Таким чином, з'ясовано ефективні методи, засоби роботи соціального педагога щодо попередження та вирішення міжособистісних конфліктів, досліджено характеристики сприятливого соціально-психологічного клімату як умови попередження конфліктності. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є вивчення шляхів впливу соціального педагога на соціальне оточення учасників конфлікту з метою його конструктивного вирішення.

Список використаної літератури

- 1. Цюман Т. П.** Конфлікт / Т. П. Цюман // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / Т. П. Цюман. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 339–341.
- 2. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
- 3. Малько А. О.** Соціальна педагогіка. Ч. 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / А. О. Малько. – Х. : ХДАК, 1998. – 59 с.
- 4. Майерс Д.** Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 794 с.
- 5. Сидоров В. М.** Група / В. М. Сидоров // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К., Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 328–330.
- 6. Фетискин Н. П.** Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

Клочан Ю. В. Майстерність соціального педагога в попередженні і вирішенні міжособистісних конфліктів

В статті досліджено ефективні методи, засоби роботи соціального педагога щодо попередження та вирішення міжособистісних конфліктів. Установлено, що конфлікт відіграє як негативну, так і позитивну роль. Ефективне розв'язання конфліктів передбачає врахування особливостей поведінки типів конфліктних особистостей, знання їх інтересів, мотивів, умінь виявляти причини конфліктів. Аналізуються методи (інтроспекція, емпатія, логічний аналіз), а також засоби, прийоми (позитивні взаємодія й мислення, використання ігрових форм, самоаналіз, творче використання засобів психозбереження тощо) запобігання та врегулювання конфліктів. Розкрито сутність засобів співробітництва у вирішенні конфліктів. Визначено контакт, кооперацію, комунікацію, консіліацію як позитивні стратегії примирення. Досліджено характеристики сприятливого соціально-психологічного клімату як умови попередження конфліктності, акцентовано на ефективних стилях керівництва.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, методи й засоби попередження і вирішення конфліктів, соціально-психологічний клімат.

Клочан Ю. В. Мастерство социального педагога в предупреждении и решении межличностных конфликтов

В статье исследованы эффективные методы, средства работы социального педагога относительно предупреждения и решения межличностных конфликтов. Установлено, что конфликт играет как негативную, так и позитивную роль. Эффективное решение конфликтов предусматривает учет особенностей поведения типов конфликтных личностей, знание их интересов, мотивов, умение определять причины конфликтов. Анализируются методы (интроспекция, эмпатия,

логический анализ), а также средства, приемы (позитивные взаимодействие и мышление, использование игровых форм, самоанализ, творческое использование средств психосохранения и т.п.) предупреждения и урегулирования конфликтов. Раскрыта сущность средств сотрудничества в ходе решения конфликтов. Определено контакт, кооперацию, коммуникацию, консилиацию как позитивные стратегии примирения. Исследованы характеристики благоприятного социально-психологического климата как условия предупреждения конфликтности, акцентировано на эффективных стилях руководства.

Ключевые слова: межличностный конфликт, методы и средства предупреждения и решения конфликтов, социально-психологический климат.

Klochan Yu. V. The skills of a social pedagogue in the prevention and resolution of interpersonal conflicts

The effective methods, means of work of a social pedagogue in prevention and resolution of interpersonal conflicts are examined in this article. Negative and positive conflict' roles are investigated. Effective conflict resolution involves consideration of the behavior types of conflicting personalities, knowledge of their interests, motivation, ability to identify the causes of conflicts. The methods (introspection, empathy, logical analysis), means and techniques (positive interaction and thinking, using of game forms, interviews with the inner circle of participants of the conflict, creative using of means of the preservation of the psyche such as music, drawing, improvised dance etc.) of conflicts' prevention and settlement have been analyzed. The essence of the regulation, the creation of small groups, communication, financial interest, appeal to altruistic norms as the means of cooperation in conflict resolution are shown. The contact, cooperation, communication, balancing as the positive strategies of reconciliation are examined. The characteristics of a favorable socio-psychological climate, as the state of interpersonal relations that is expressed in the totality of the psychological conditions that promote or inhibit productive work team, are investigated as a precondition of prevention of conflicts. The article also describes the democratic and cooperative leadership styles as the effective ones.

Key words: interpersonal conflict, methods and means of prevention and resolution of conflicts, socio-psychological climate.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.015.3-053.6

Н. П. Краснова

СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ У ПІДЛІТКІВ СУБ'ЄКТНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ

Соціокультурний стан суспільства в даний час характеризується як кризовий в силу глибокого соціального розшарування, нерівних можливостей отримання освіти та доступу до культурних цінностей, розриву з традиціями національної культури. Як і б складні, суперечливі, а часом руйнівні процеси не відбувалися в нашому суспільстві, як би не склалися відносини між різними верствами суспільства, поколіннями людей, залишається актуальною проблема виховання молоді, тим більше, коли ринкові відносини кардинально міняють цілі та характер праці: створюються конкуруючі економічні структури, виникає безробіття, з'являються нові вимоги до особистості з боку суспільства (активність, лабільність, ділова ініціатива та ін).

В цих умовах виникає необхідність у формуванні здатності людини освоювати нові для неї види діяльності, адекватно оцінювати свої здібності та можливості, співвідносити їх із потребами і запитамі суспільства. Отже, стає особливо актуальною підготовка молоді до адаптації в нових соціально-економічних умовах. Найважливіша роль у цьому належить загальноосвітнім школам, установам додаткової освіти, дитячим та юнацьким об'єднанням, покликаним сприяти адекватному входження особистості в соціум.

Однією з важливих дослідницьких завдань залишається пошук нових форм соціального виховання, що пов'язано з розробкою і впровадженням ефективних технологій. Діти різних вікових категорій завжди прагнули реалізувати свій потенціал і шукали активні форми взаємодії. Ігрова діяльність у силу своєї специфіки компенсує недостатність комунікативної сторони дитячого розвитку [1]. Тому формування соціальної активності підлітків, адаптивності засобами ігрових технологій може сприяти входженню їх у соціокультурне середовище.

Філософські та педагогічні підходи до гри як до особливого способу взаємодії людини з світом знайшли відображення в працях стародавніх філософів (Аристотель, Платон), в роботах класиків педагогіки (Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо). Роль гри як соціально-психологічного феномену розкрита в роботах психологів: Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва та ін. Проблеми психології дитячої гри досліджували М. Басов, П. Блонський, К. Божович та ін. Соціально-педагогічні аспекти гри розглядалися В. Івановим, А. Мудриком, В. Сухомлинським та ін.

Разом з тим ретроспективний аналіз робіт з соціального становлення підлітків та ігрової діяльності показав, що ці питання

вивчалися ізолювано один від одного і тільки робилися спроби дослідити роль ігрової технології в соціальному вихованні дітей.

Усе це й зумовило вибір теми нашої статті, *мета якої* розкрити розвиток у підлітків суб'єктності у взаємодії засобом ситуаційно-рольової гри.

Ситуаційно-рольова гра широко використовується у виховній роботі у загальноосвітніх школах, молодіжних центрах, закладах додаткової освіти, у діяльності неформальних об'єднань молоді. Беручи участь в ситуаційно-рольових іграх, підлітки отримують сильні позитивні враження, досвід взаємодії, який можна характеризувати як стихійний і «мозаїчний» [4]. Лише для деяких підлітків участь в ігровій рольовій взаємодії стає джерелом нових знань про себе та інших. Тобто можливість свідомого самовдосконалення як суб'єкта взаємодії за допомогою ситуаційно-рольової гри не усвідомлюється і не реалізовується учасниками. Отже, вирішення завдання соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків вимагає спеціальної побудови процесу використання ситуаційно-рольової гри.

В основу побудови процесу використання ситуаційно-рольової гри як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків можна покласти наступні ідеї.

Ідея **включеності** особистості в діяльність. Завдяки особистісно-орієнтованому інформуванню, допомоги у самовизначенні і проектуванні підлітком варіантів участі в ігровій рольовій взаємодії, взаємодія стає для суб'єкта діяльністю в повному сенсі слова, тобто набуває необхідні атрибути: мета, предмет, об'єкт, засоби. Близьким за змістом є положення про мотивації ігрової взаємодії, що надає можливість пошуку особистісного сенсу в ігровій діяльності [7].

Визначальним в цьому є поняття «включеність», тобто особистісний стан по відношенню до діяльності, що несе в собі об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивним компонентом є власне діяльність особистості, суб'єктивним – ставлення особистості до цієї діяльності [1]. Включеність у соціальну діяльність розуміється як фактор формування суб'єктивно-особистісних відносин, з яких складається «суб'єктивно-особистісний простір», не завжди збігається з «простором» суспільних відносин, в яку особистість включена об'єктивно.

Стан включеності характеризується інтеріоризацією цілі діяльності; безпосередньою участю в ній; виконанням певних дій, що приносять особистості задоволення власних інтересів і потреб; задоволеністю міжособистісними відносинами, виникаючими у процесі діяльності.

З точки зору організації ігрової взаємодії виділяється кілька етапів: орієнтація, підготовка до проведення, проведення як обговорення або етап підготовки процесу гри і етап аналізу.

Визначається ряд методів і прийомів організації ігрової взаємодії в дитячих об'єднаннях до них відносяться:

- моделювання ігрової взаємодії;

- проектування соціального становлення;
- програмування ігрової діяльності;
- рефлексія характеру ігрової взаємодії;
- різноманіття психолого-педагогічних прийомів, що розширюють позитивний ігровий досвід;
- становлення соціально-моральної позиції учасників дитячих об'єднань у взаємодії з навколишнім середовищем [3].

Ідея **амбівалентності** побудови виховного процесу у науковій літературі розглядається наступним чином. У сучасній філософській літературі амбівалентність розглядається як фундаментальна логічна характеристика мислення, культури, морального ідеалу, вселюдської життєдіяльності, як здатність людини осмислювати будь-яке явище, що її цікавить через дуальну опозицію, тобто двосторонній, з двох протилежних і, здавалося б, взаємовиключних, що суперечать одна одній сторін [4]. Амбівалентність – механізм інтеграції виключає одну з сторін – взаємозмінення, взаємодоповнення і взаємопроникнення полюсів дуальної опозиції.

Поняття «амбівалентність» останнім часом широко використовується в соціально-педагогічній літературі, а саме: амбівалентність способів надання символів розкривається в ряді дуальних позицій: прямі та опосередковані способи, індивідуальні і суспільні, організовані і стихійні, безперервні і дискретні, повсякденні і події, їх поєднання та чергування [1].

Для засвоєння способів діяльності необхідно, щоб сама діяльність стала предметом спеціальної обробки. Тобто на неї повинна бути спрямована вторинна діяльність, завданням якої є виділення в побудованому процесі діяльності якихось нових утворень, які могли б служити засобом для побудови нових процесів. Отже, щоб побудова різних процесів діяльності забезпечувала необхідний розвиток здібностей, потрібна рефлексія, яка виділяла б і оформляла нові засоби у вигляді об'єктивно даних способів діяльності. У цьому випадку засоби або способи діяльності засвоюються в функції засобів побудови нових процесів діяльності, забезпечуючи розвиток відповідних психічних функцій.

Визначаючи сутність соціально-педагогічної підтримки можна представляти її як процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, способі життя. Таким чином, у концепції соціально-педагогічної підтримки реалізується парадигма суб'єкт-суб'єктної взаємодії соціального педагога і дитини в процесі виховання.

Допоміжні відносини ґрунтуються на прийнятті іншої людини як індивіда, що має цінність, а також глибинному емпатійному розумінні, яке дає можливість бачити особистий досвід людини з її позиції.

Умовами для виникнення, що допомагають відносинам є соціально-педагогічна рефлексія і щирість у стосунках. Такі відносини створюють сприятливе середовище для розвитку особистості і спонукають особистість до самоактуалізації.

Встановленню особливих суб'єкт-суб'єктних функціональних відносин повинна сприяти так звана «прозорість» діяльності. Для соціального педагога це означає прозорість взаємодії (відмова від маніпулювання), а для підлітка – ясність викладеного, нарешті, для всіх учасників процесу – ясність і доступність в розумінні результатів спільної діяльності [6].

Підставою для висунення принципу соціально-педагогічної інверсії є нелінійність і суперечливість процесу особистісного розвитку. Звідси вимоги до соціального педагога: вміння відчувати, що саме в даний момент є для дитини сенсоутворюючим, стримувати свій запал, поступаючись місцем колезі, щоб у потрібний момент перехопити естафетну паличку, передавши її згодом комусь третьому [5].

Перераховані вище ідеї є методологічною основою при визначенні соціально-педагогічних умов використання ситуаційно-рольової гри як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків.

Соціально-педагогічні умови – це обставини або обстановка, спеціально створювані соціальними педагогами з метою систематичної допомоги саморозвитку та (або) професійного вдосконалення особистості в міру його сил і згідно його соціального ідеалу [3].

Останнім часом використовується інше розуміння соціально-педагогічних умов. В основу розгляду даного феномену покладена модель соціально-педагогічного процесу, що включає сім факторів: *суб'єкт* соціально-педагогічної діяльності (вихователь або група педагогів-вихователів); *об'єкт* соціально-педагогічної діяльності (дитина); *діяльність дитини*; ставлення дитини до діяльності; *внутрішнє середовище* навчального закладу, освоєна спільністю дітей і дорослих; *соціальне середовище* (зовнішнє по відношенню до освітньої установи); *виховна діяльність* як управління характеристиками діяльності вихованців, внутрішнього і зовнішнього середовища, ставленням дитини до діяльності. У цьому випадку соціально-педагогічна умова виступає у вигляді складової закономірності соціально-педагогічного процесу, де закономірність представляє стійкий зв'язок між керованим процесом зміни виховання і соціально-педагогічною умовою.

Серед семи факторів можна визначити один з найважливіших, а саме, управління станами, відносинами і діяльністю. У ньому виділяються кілька компонентів:

- 1) безпосередній вплив соціального педагога на дитину для зміни її психологічного стану;
- 2) управління змістом і формою організації спільної діяльності дітей;

3) соціально-педагогічна діяльність, спрямована на зміну відносини дитину до спільної діяльності;

4) управління відносинами в дитячому колективі;

5) управління взаємодією дитини і зовнішнього середовища [7].

При виборі чинників слід мати на увазі, що для використання ситуаційно-рольової гри принципова певна ізоляція від зовнішнього середовища. Від розгляду першого і четвертого компонентів також доцільно відмовитися, так як вони, швидше за все, відіграють у цьому процесі підпорядковану роль. Залишилися компоненти два і три.

Принциповими є певні характеристики гри – зміст ситуацій і ролей, а з іншого боку організація рефлексії, використання інтеграції з іншими соціально-педагогічними засобами, диференціація застосування. Звідси – висновок, що крім ігрової діяльності повинна бути розгорнута ще діяльність, яка обслуговувала б гру з метою надання їй соціально-педагогічного вектору [4]. Виходячи з цього можна припустити, що соціально-педагогічне регулювання соціальних очікувань підлітків засобами ситуаційно-рольової гри буде ефективним, якщо:

- модель ігрової ситуаційно-рольової взаємодії учасників передбачає варіативність ігрових функцій та способів їх реалізації,
- організація ігрової ситуаційно-рольової взаємодії забезпечує зменшення модельності ситуацій взаємодії,
- соціально-педагогічний супровід ігрової взаємодії передбачає надання дитині у відкритому актуалізуючому діалозі набір засобів для вирішення завдань самоудосконалення [3].

Тобто, перша умова стосується власне змісту суб'єктивної ситуації ігрової діяльності, друга – динаміки спільної діяльності і відношення до неї, третя – власне перехід від споглядального до діяльнісного відношення до себе у процесі спільної діяльності.

Отже, необхідною умовою використання ситуаційно-рольової гри як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків є модель ігрової ситуаційно-рольової взаємодії учасників, що припускає варіативність ігрових функцій та способів їх реалізації [2].

По-перше, модель ігрової ситуаційно-рольової взаємодії. Під нею розуміється створюваний з метою здобуття і (або) зберігання інформації специфічного об'єкту (у формі уявного образу, опису знаковими засобами або матеріальної системи), що відображає властивості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригінала довільної природи, істотні для завдання, що вирішується суб'єктом. Тоді, модель ігрової ситуаційно-рольової взаємодії являє собою об'єкт, що відображає особливості уявної ситуації, емоційні, статусні та функціональні характеристики ролей, що існують в даній ситуації і відносини між ролями.

По-друге, «варіативність» означає надання дітям можливості вибору сфери діяльності та спілкування; об'єднання, організації та групи дітей, в яких створюються необхідні умови для формування особистості, її соціалізації. Варіативність і поліваріативність це два поняття, що

впливають одне з іншого і доповнюють одне інше. Саме ці поняття характеризують багатофункціональність становлення дитини як особистості в процесі соціалізації і виходу на реальну практику включення дитини у безліч соціальних ролей, дій, функцій і сутнісних характеристик.

Існує думка про можливість створення сприятливих ситуацій для розвитку прагнень, життєвих установок і ролей, які вибирає сама дитина і яка може бути реалізована в процесі ігрової взаємодії в дитячих об'єднаннях, що побудована у відповідності з принципом індивідуальної вибірковості способів взаємодії [3].

Виходячи з цього необхідно надати підлітку безліч ігрових функцій та способів реалізації цих функцій як основи для здійснення його виборів і конструювання власного ігрового образу. Реалізація цієї умови вимагає пред'явлення підлітку, по-перше, загальної конструкції ігрового образу, а по-друге – варіантів статусів, функцій, ресурсів, способів рішення ігрових завдань.

Таким чином, варіативність ігрових функцій та способів їх реалізації, закладена в моделі ігрової ситуаційно-рольової взаємодії, яка дозволяє продемонструвати підлітку:

- множинність міжособистісних відносин і варіантів взаємодії;
- необхідність вивчення і перевірки структури ролей даної ситуації взаємодії;
- доцільність самовизначення в ситуації взаємодії;
- корисність аналізу і рефлексії власної взаємодії.

Суб'єктивізація ігрової ролі (конструювання ігрового образу) являє собою здійснення підлітком серії виборів. Цей процес продовжується в ході взаємодії завдяки наявності всередині ігрової ролі дилеми, пов'язаної з суперечливістю ігрових завдань [2]. Варіативність виражається також у відсутності визначеності подієвої лінії і результату гри. Крім того, структура ролі повинна містити як тактичні, так і стратегічні завдання. Зміна ігрового образу може припускати як розширення вихованцем ігрових завдань, так і відмову від непривабливих або суб'єктивно неприйнятних ігрових функцій.

Варіативність ігрових функцій та способів їх реалізації дозволяє підлітку бачити множинність функцій і способів взаємодії інших гравців, накопичувати досвід самовизначення в ситуації взаємодії як співвіднесення власних домагань, уявлень про себе, можливостей ситуації; здійснювати усвідомлену зміну способу взаємодії, імпровізувати в ході взаємодії.

Ефективність використання ситуаційно-рольової гри як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків обумовлена також тим, що організація ігрової ситуаційно-рольової взаємодії повинна забезпечувати зменшення модельності ситуацій взаємодії.

Організація (від лат. *organisatio* – формую, створюю) є 1) внутрішня упорядкованість, узгодженість взаємодії окремих елементів або частин системи у відповідності зі структурою цілого; 2) сукупність процесів або дій, що ведуть до утворення і здійснення взаємозв'язків між частинами цілого, зведення чого-небудь в систему [5].

Організація – складова частина управління, суть якої полягає в координації дій окремих елементів системи, досягнення взаємодії у функціонуванні її частин. Організація постає як вибудовування соціальним педагогом для дитячого об'єднання послідовності ситуацій взаємодії, в тому числі ситуацій ігрової рольової взаємодії [3].

В силу своїх особливостей ситуаційно-рольова гра може розглядатися як модель соціальної взаємодії, якщо під моделлю розуміти систему зі своєю структурою і функцією, яка відображає структуру і функцію оригіналу. Окремі блоки можуть обиратися безпосередньо з досвіду і представляти собою в сутності «чорні ящики», детальне знання структури яких в принципі цілком можливо, але не суттєво для моделювання даного конкретного процесу чи явища. Головне в моделях не умовні значки, а ті змістовні структурно-функціональні залежності, які фіксуються з їх допомогою.

«Зменшення модельності» представляє собою динаміку змістовних характеристик ситуацій: від тих, які наближено моделюють соціальну дійсність, до ситуацій власне соціальної взаємодії. Відповідно, ігрову взаємодію необхідно організовувати спочатку в рамках короткочасних рольових ситуацій та малих ситуаційно-рольових ігор, потім у все більш складних формах: великий ситуаційно-рольової гри і ситуаційно-рольової гри-епопеї як досить докладної копії закінченого етапу життя культурно-історичної спільності. Великі та малі ситуаційно-рольові ігри характеризуються значною кількістю суб'єктів, рольових функцій, способів взаємодії, розширення просторових і тимчасових рамок взаємодії, зниженням інтенсивності, можливістю детального планування взаємодії. Тобто дані моделі більшою мірою відображають реальну соціальну взаємодію.

Отже, підліток спочатку відпрацьовує операції та окремі дії в рамках «спрощеної» моделі, потім діє у все більш наближених до реальності ситуаціях. Соціальний педагог, в свою чергу, забезпечує поступовий перехід від короткотермінового до більш тривалого включення підлітка в ігрову рольову взаємодію.

Особливе значення має перехід від участі підлітка в ситуаціях ігрової рольової взаємодії до включення в ситуації соціальної взаємодії [7]. Це наступний крок підлітка до власної суб'єктності у сфері взаємодії. Одним із принципів ігрової взаємодії в дитячих об'єднаннях, що забезпечує ефективність соціального становлення дитини є принцип паритетності управління і самоврядування ігровою діяльністю [6]. Цей принцип передбачає надання дітям можливості самим вирішувати питання організації ігрової діяльності при соціально-педагогічній

підтримки дорослих – учасників дитячих об'єднань. Іншими словами, позиція підлітка як учасника може змінитися позицією самотійного і відповідального діяча. Тоді досвід, набутий підлітком у ситуаціях ігрової рольової взаємодії може з'явитися основою для успішної участі в різних ситуаціях соціальної взаємодії.

Наступною умовою ефективності використання ситуаційно-рольової гри у соціально-педагогічному регулюванні соціальних очікувань підлітків може бути соціально-педагогічний супровід ігрової рольової взаємодії. З метою уточнення його сутності треба звернутися до аналізу значення терміна «супроводження».

Термін «супровід» використовується у професійній діяльності психологів, соціальних педагогів, педагогів, дефектологів, медиків, валеологів як концептуально, так і щодо практичної діяльності з вирішення конкретних проблем [3].

Соціально-педагогічний супровід (виховний і розвиваючий) спрямований на соціально-психологічну адаптацію вихованця в поєднанні з індивідуальним розвитком, самореалізацію. Орієнтованість на зону найближчого розвитку визначає наявність у соціально-педагогічному супроводі превентивного елемента: створення умов, в яких дитина може найбільш повно реалізувати свої здібності. Дуже важливою умовою є – єдність всіх учасників виховного простору. Основним принципом є принцип взаємодії та співпраці.

Грунтуючись на аналізі змісту поняття «супровід» в рамках виховного процесу сутність соціально-педагогічного супроводу ігрової рольової взаємодії міститься у наданні дитині у відкритому актуалізованому діалозі набору засобів для вирішення завдань самовдосконалення.

Соціально-педагогічний супровід ігрової рольової взаємодії проектується соціальним педагогом на основі діагностики, здійснюється на всіх етапах участі підлітка в ігровій рольовій взаємодії, реалізується у масових, групових та індивідуальних формах роботи [6].

Ключовим моментом є те, що соціально-педагогічний супровід ігрової рольової взаємодії має здійснюватися у відкритому актуалізуючому діалозі. Тенденція розгляду виховання як суб'єкт-суб'єктного процесу, а також поширення цього підходу в практиці, зумовлюють формулювання принципу діалогічності соціального виховання. Цей принцип передбачає, що духовно-ціннісна орієнтація та розвиток дітей, підлітків, юнаків здійснюються в процесі такої взаємодії вихователів і вихованців, змістом якого є обмін і спільне продукування цінностей. Діалогічність соціального виховання вимагає щирість, толерантність, взаємну повагу і прийняття.

Діалог це природна форма існування і розвитку особистості, це найбільш глибокий спосіб контакту людини з іншими людьми і світом взагалі [1]. У ситуації діалогу в індивідуальній свідомості існують дві різні позиції: я-для-себе і я-для-іншого, напружена взаємодія яких визначає

динаміку свідомості. Також діалогова взаємодія володіє великим виховним потенціалом. Вона припускає рівність позицій партнерів, шанобливе, позитивне ставлення сторін одна до одної, характеризується переважанням в її структурі когнітивного і емоційного компонентів [4]. Ефективність діалогу забезпечують його відкритість, щирість, емоційна насиченість, відсутність упередженості. Взаємодія, співробітництво дорослих і дітей в грі сприяє самореалізації та самовираженню як дітей, так і дорослих. Особлива позиція дорослого являє собою довірче ставлення до дітей, відкритість, сприйнятливість. Таким чином, діалогічність, заснована на взаємній повазі і рівноправних позиціях соціального педагога і вихованця, забезпечує дитині можливість співвіднесення отриманого досвіду і власної точки зору з досвідом і думкою іншої людини.

Характеризуючи тактику соціально-педагогічної підтримки можна називати *тактики «сприяння» і «взаємодії»*. Використовуючи ці тактики, соціальний педагог весь час знаходиться в діалозі з дитиною. Діалог як форма спілкування відрізняється від будь-якої іншої тим, що є дійсним, відкритим спілкуванням між двома людьми, щиро зацікавленими один в одному. У діалозі неможливо весь час комусь домінувати, примушуючи іншого рухатися у своїй логіці. Діалог – це бесіда-роздум двох людей, об'єднаних бажанням дістатися до суті того, що шукають.

Кредо тактики сприяння полягає в тому, що дитина, маючи об'єктивну можливість вибирати, повинна стати суб'єктом вибору. Тобто людина «сама із себе породжує» суб'єкта в процесі самовизначення, визначаючи не лише своє ставлення до того, що вона вибирає, але і як вона вибирає, ким вважає і стверджує себе серед інших людей.

Аналогічний принцип покладений в основу соціально-педагогічного процесу використання ситуаційно-рольової гри як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків [2]. Надання дитині засобів самовдосконалення у відкритому діалозі означає визнання її права здійснювати вибір щодо власних цілей і запропонованих засобів, аж до вибору відмовитися від визначення власної мети «тут і зараз» у спілкуванні з соціальним педагогом і щодо запропонованих засобів. Тобто свобода вибору не повинна бути замінена необхідністю вибору.

В основі такого роду соціально-педагогічної діяльності лежать принципи філософії: віра в здатність дитини спрямовувати свій власний зріст, розуміти власне Я, а також облік феноменального досвіду дитини і шанобливе ставлення до неї. До умов, що полегшують реалізацію внутрішніх джерел зростання дитини можна віднести: – природність, правдивість, щирість соціального педагога у вираженні своїх почуттів, здатність його «бути самим собою»; – тепла турбота і прийняття дитини такою, якою вона є, повага до дитини як до особистості, яка заслуговує уваги; – емпатія, сензитивне розуміння, вміння поглянути на дитину з її власної точки зору, емоційний контакт з світом чуттєвого досвіду дитини.

У відповідності з ідеєю транспарентності (достовірність, ясність, відсутність таємниць) спілкування соціального педагога і дитини, підлітка повинен бути зрозумілий сенс спільної діяльності, характер відносин з соціальним педагогом [4]. Визначеність змісту різних ситуацій соціально-педагогічної взаємодії дозволяє підлітку усвідомлено вступати в спілкування з соціальним педагогом. «Прозорість» соціально-педагогічних впливів, підтримання щирості у стосунках соціального педагога і підлітка забезпечують атмосферу довіри, бо характер спілкування з дорослими істотно впливає на такі характеристики самооцінки підлітка, як стійкість і адекватність, також вони визначають ступінь самостійності і незалежності людини в діяльності та стосунках з іншими людьми. Підлітки, задоволені своїм довірчим спілкуванням з дорослими, характеризуються здатністю самостійно, не за готовим шаблоном, глибоко і відповідно з властивостями реальності людського життя аналізувати і оцінювати якості однолітків і дорослих, складових їх кола спілкування.

Актуалізований характер діалогу передбачає спонукання підлітка до самопізнання, самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, тобто актуалізації відповідних потреб і мотивів підлітка. Тоді актуалізація знань, умінь, ціннісних відносин і світоглядних позицій підлітка набуває середовищний характер. У відповідності з ідеєю соціально-педагогічної інверсії соціальний педагог повинен:

- апелювати до потреб і мотивів, актуальних щодо розвитку підлітка в даний конкретний період;
- ґрунтуватися на ресурси, що є у дитини в її індивідуальній ситуації розвитку;
- супроводжувати дитину в просуванні до суб'єктності, виходячи з індивідуальних темпів розвитку.

Виходячи з цього можна стверджувати, що та ігрова взаємодія забезпечує соціальне становлення дитини, що ґрунтується на принципі гуманістичної спрямованості, принципі відкритості ігрової взаємодії, яка визнає суб'єктність дитини – учасника дитячого об'єднання.

Таким чином, соціально-педагогічне забезпечення ігрової взаємодії в дитячих об'єднаннях допомагає уточнити власне розуміння сутності соціально-педагогічного супроводу ігрової взаємодії. Однак, між зазначеними категоріями є істотна відмінність. У першому випадку на передній план виходить категорія відносин між суб'єктами ігрової взаємодії. Сутність і зміст соціально-педагогічного забезпечення ігрової взаємодії в дитячих об'єднаннях полягають у стимулюванні самоаналізу відносин суб'єктів ігрової взаємодії, діагностиці групових та індивідуальних взаємин у грі, соціально-педагогічної корекції міжособистісних і міжгрупових відносин суб'єктів ігрової взаємодії. Соціально-педагогічний супровід передбачає, що в центрі рольової взаємодії будуть переважати відносини суб'єкта в першу чергу „до себе і з собою” і лише в другу – «до світу і зі світом».

Список використаної літератури

1. Гулевська-Черниш А. Молодіжна організація як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності / А. Гулевська-Черниш // Соціальна педагогіка. – 2007. – № 1. – С. 20 – 26. **2. Event-менеджмент** / У. Хальцбауэр [и др.]; пер. с нем. Т. Фоминой. – М. : Экс-мо, 2007. – 384 с. **3. Панагушина О.** Соціалізація дітей підліткового віку у діяльності молодіжних організацій: монографія / за ред. Н. Слісаренко. – Херсон : РПО, 2010. – 248 с. **4. Сковородкин А. В.** Использование event-технологии в организации досуга семьи / А. В. Сковородкин // Новое в психолого-педагогических исследованиях : Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2009. – №4(16). – С. 122 – 125. **5. Социальная работа с молодежью : учебное пособие : для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа»** / Н. Ф. Басов [и др.] ; под ред. д-ра пед. наук, проф. Н. Ф. Басова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2008. – 325 с. **6. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб.** / За ред. А. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с. **7. Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

Краснова Н. П. Ситуаційно-рольова гра як засіб розвитку у підлітків суб'єктності у взаємодії

У даній статті характеризується ідея включеності підлітка в діяльність засобами особистісно-орієнтованого інформування, допомоги у самовизначенні і проектуванні дитиною варіантів участі в ігровій рольовій взаємодії, що стає для суб'єкта діяльністю; розкривається включення суб'єкта в ситуаційно-рольову гру (як складову соціально-педагогічного процесу), що являє собою емоційне прагнення до участі в грі, позитивні емоції, впорядковану участь, аналіз гри, усвідомлення власних прийомів взаємодії; характеризуються компоненти управління відносинами і діяльністю підлітків у ситуаційно-рольовій грі, а саме, безпосередній вплив соціального педагога на дитину для зміни її психологічного стану, управління змістом і формою організації спільної діяльності дітей, спрямована соціально-педагогічна діяльність зміни відносин дитини до спільної діяльності, управління відносинами в дитячому колективі, управління взаємодією дитини і зовнішнього середовища; доводиться, що необхідною умовою використання ситуаційно-рольової гри, як засобу соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань підлітків, є модель ігрової ситуаційно-рольової взаємодії учасників при наявності змісту ситуації і ролей, організації рефлексії, використання інтеграції з іншими соціально-педагогічними засобами. диференціації застосування.

Ключові слова: ситуаційно-рольова гра, сутність ситуаційно-рольової гри, потенціал ситуаційно-рольової гри, ситуаційно-рольова гра як засіб соціально-педагогічного регулювання соціальних очікувань.

Краснова Н. П. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъектности во взаимодействии

В данной статье характеризуется идея включенности подростка в деятельность средствами личностно-ориентированного информирования, помощи в самоопределении и проектировании ребенком вариантов участия в игровом ролевом взаимодействии, что становится для субъекта деятельностью; раскрывается включения субъекта в ситуационно-ролевую игру (как составляющую социально-педагогического процесса), что представляет собой эмоциональное стремление к участию в игре, положительные эмоции, упорядоченное участие, анализ игры, осознание собственных приемов взаимодействия; характеризуются компоненты управления отношениями и деятельностью подростков в ситуационно-ролевой игре, а именно, непосредственное воздействие социального педагога на ребенка для изменения его психологического состояния, управление содержанием и формой организации совместной деятельности детей, направленная социально-педагогическая деятельность изменения отношений ребенка к совместной деятельности, управление отношениями в детском коллективе, управление взаимодействиями ребенка с внешней средой; доказывается, что необходимым условием использования ситуационно-ролевой игры как средства социально-педагогического регулирования социальных ожиданий подростков является модель игрового ситуационно-ролевого взаимодействия участников при наличии содержания ситуации и ролей, организации рефлексии, использование интеграции с другими социально-педагогическими средствами. дифференциации применения.

Ключевые слова: ситуационно-ролевая игра, сущность ситуационно-ролевой игры, потенциал ситуационно-ролевой игры, ограничения ситуационно-ролевой игры.

Krasnova N. P. Situational-role game as a means of development of subjectivity in adolescents in interaction

This article deals with the idea of inclusion of adolescent in activity means student-oriented information, assistance in the determination and design of the child variants of participation in role-playing interaction, which becomes for the subject activity; reveals the inclusion of the subject in the situational role-play (as part of socially-pedagogical process) that represents an emotional desire to participate in the game, positive emotions, well-organized participation, performance analysis, awareness of their own methods of interaction; characterized the components of relationship management and the activities of the adolescents with role-play, namely, the immediate impact of a social pedagogue to the child to change his mental

state, control the content and form of organization of joint activities for children, aims of social-pedagogical activity changes the relationship of the child in joint activities, management of relations in the children's team, managing the interaction between the child and the external environment; it is proved that a necessary condition for using role-play as a means of socio-pedagogical management of the social expectations of adolescents, is the model's role-the interaction of participants in the presence of content situation and roles, organization, reflection, the use of the integration with other socio-pedagogical means. differentiation applications.

Key words: situation-role-playing game, the essence of situational role-playing games, the potential of situational role-plays, situational-role game as a means of socio-pedagogical regulation of social expectations.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42(477.61)

Н. А. Литвинова

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА В УМОВАХ
НЕДЕРЖАНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ (НА ПРИКЛАДІ
ЛУГАНСЬКОГО ОБЛАСНОГО ВІДДІЛЕННЯ
«МБО БФ «СОС ДИТЯЧЕ МІСТЕЧКО»)**

Складні соціально-політичні події, що відбуваються в Україні, позначаються на життєдіяльності великої кількості населення країни. Частину складають ті, кого можна віднести до вразливих груп, тобто людей, які потребують пильної уваги з боку фахівців і які опинились в складних життєвих обставинах.

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги», **складні життєві обставини** – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку зі станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо) [3].

Недержавний сектор швидше реагує на зміни в соціальній політиці та в потребах громадян і здатний забезпечити ефективнішу роботу з клієнтами. *Недержавні організації* (НДО) – будь-які організації, які не є частиною державних структур. На практиці, особливо в контексті соціальної політики і соціальної роботи цей термін вживають для

позначення громадських чи благодійних організацій, тобто неприбуткових організацій, які не представляють приватний бізнес і працюють, щоб служити громадським інтересам [1]. В процесі трансформації українського суспільства, громадські організації переживають новий етап становлення, поступово складаючись в єдину структуру зі специфічними правилами та механізмами функціонування [6, с. 53].

Питанням роботи в громаді як складовій діяльності соціального педагога та соціального працівника присвячені окремі дослідження І. Звереві, А. Капської, Т. Семигіної, В. Сідорова. Проте найбільш повно проблема соціальної роботи в громаді розкрита у працях зарубіжних авторів Г. Брагера, М. Боп, І. Кокарева М. Майо [245], Л. Оліфіренко, М. Пейна, А. Твелвтріза, П. Тейлора та інших.

На теперішній час у монографіях, дисертаціях та інших наукових розвідках з соціальної педагогіки значною мірою висвітлено: теоретичні концепції соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю (І. Зверева, А. Капська, А. Малько, Л. Міщик, Н. Чернуха, Л. Штефан); особливості соціалізації дітей та молоді в сучасних умовах (Н. Лавриченко, Г. Лактіонова, С. Савченко, П. Плотніков); основи соціально-правового захисту дітей та молоді (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина); технології соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (Н. Заверико, Л. Мельник, С. Мукомел, І. Сьомкіна, С. Харченко, Я. Юрків; зміст та форми соціально-педагогічної роботи з сім'єю як провідним інститутом соціалізації особистості (Т. Алексеєнко, В. Кравець, Н. Краснова).

Однією з найбільших міжнародних незалежних, неурядових, благодійних організацій, що забезпечує умови для реалізації права дітей на виховання в сімейному оточенні або максимально наближеному до сімейного за принципом родинності, та для їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку є «Міжнародна благодійна організація «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко», яка функціонує на підставі Постанови Кабінету Міністрів України від 15 березня 2006 р. N 310 [5].

Місія та мета соціально-педагогічної служби громадської організації: організувати і забезпечити профілактику, корекцію та розвиток сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах і де є ризик втрати дитиною батьківського піклування, та дітям, які втратили батьківську опіку, і їх сім'ям. Робота соціального педагога в громадській організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко» потребує активного використання дієвих технологій соціальної роботи. Проблеми, з якими так чи інакше працює соціальний педагог, пов'язані з сім'єю, захистом прав та інтересів дитини в ній, охороною здоров'я, дотриманням основних соціально-правових потреб дитини, сприяння її успішній соціальній адаптації, задоволенні потреби неповнолітніх в розвитку й самореалізації. Слід зазначити, що деякі сім'ї потребують постійного фахового консультування та супроводу для успішної адаптації та подальшої успішної соціалізації, розвитку в них дітей.

До основних обов'язків соціального педагога благодійного фонду

належить:

- Організація та проведення індивідуальних та групових розвиваючих занять для дітей дошкільного віку.
- Проведення соціально-педагогічних індивідуальних та групових консультацій для батьків або осіб, що їх замінюють (з питань розвитку, виховання, догляду, адаптації дитини).
- Організація та проведення зустрічей для батьків або осіб, що їх замінюють (спільно з психологом програми) з метою формування та розвитку батьківських навичок.
- Організація дозвілля дітей: проведення заходів та ігрових програм до свят та визначних дат, організація та проведення майстер-класів та творчих майстерень.
- Проведення комплексу профорієнтаційних заходів (спільно з психологом програми) – діагностика, зустрічі з представниками професій, екскурсії на виробництво (для підлітків), консультації з працевлаштування (для батьків).
- Організація та проведення тренінгів для дітей та батьків (з метою формування ефективної комунікації між дорослими та дітьми/між дорослими/між дітьми, підвищення самооцінки, корекції відносин в сім'ї, щодо ведення здорового способу життя, сприяння попередженню негативних явищ в сімейному середовищі).
- Залучення до організації та проведення вищевказаних заходів інших спеціалістів (співробітників закладу, студентів-практикантів та волонтерів).
- Розширення участі особи у громадському житті за допомогою формування та розвитку соціальних зв'язків особи з оточуючими, їх активного залучення до отримування різних послуг, розширення соціального простору особи.
- Співпрацювати з психологом, соціальними працівниками в процесі індивідуальної роботи з дітьми і сім'єю.
- Вивчення та оцінювання впливу мікросередовища, особливостей сім'ї та сімейного виховання, позитивного виховного потенціалу соціального середовища та джерела негативного впливу на дітей.
- Надання рекомендацій дітям, батькам або особам, які їх замінюють, співробітникам з питань педагогіки та психології; надання необхідної консультативної соціально-психологічної допомоги дітям та дорослим, які потребують соціально-психологічного супроводу.
- Участь у формуванні навичок дотримання соціально значимих норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя, сприяння попередженню негативних явищ в сімейному середовищі, в т.ч. запобігання вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам шляхом організації та/або проведення тренінгів, інформативних занять, зустрічей.

- Сприяння розкриттю здібностей, талантів, обдарувань клієнтів через їх участь у організації та проведенні свят, творчих майстерень.
- Залучання соціальних партнерів до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та інших видів роботи.
- Проведення профілактики правопорушень, сприяння подоланню особистісних, міжособистісних, внутрішньо-сімейних конфліктів шляхом організації та/або проведення тренінгів, інформативних занять, зустрічей.

Вимоги, що пред'являються до соціального педагога в зв'язку з виконанням професійних обов'язків, достатньо високі. Відповідно до функціональних обов'язків і сфер діяльності соціальний педагог повинен дотримуватися педагогічної та професійної етики: поважати гідність особистості дитини, захищати її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, забезпечувати дотримання законодавства щодо захисту прав дитини шляхом надання консультацій дітям-учасникам програми, проведення просвітницької роботи з батьками та працівниками програми з попередження насильства в сім'ї та шкільному середовищі, проведення бесід, занять з елементами тренінгу; зберігати професійну таємницю, не поширювати відомостей, отриманих в процесі діагностики, якщо це може завдати шкоди сім'ї чи її оточенню (за винятком випадків, передбачених законом); регулярно підвищувати свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру.

Робота соціального педагога обов'язково має бути пов'язана з відповідним вивченням поведінки дитини, умов її перебування у сім'ї, рівнем її розвитку, дослідженням сімейних взаємин та наданням кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги. Основне призначення діагностики й моніторингу (як системної форми) є складання висновків щодо стану сім'ї, яка опинилася в складних життєвих обставинах, визначення ресурсів і позитивних якостей, властивих сім'ям, що обслуговуються соціальним педагогом. У соціально-педагогічній діагностиці вивчаються соціально-психологічні характеристики виховного середовища, особливості сімейного виховання та негативні впливи, а також індивідуальні характеристики особистості, пов'язані з її соціальними взаємодіями.

У діагностичній роботі з сім'ями та дітьми, які опинилися у складних життєвих ситуаціях соціальний педагог повинен володіти методиками: діагностики особистості, діагностики сім'ї, діагностики підліткових груп, діагностики мікросередовища. Соціальний педагог може використовувати різноманітні методи дослідження, пристосовуючи їх до своєї мети: контактна бесіда, інтерв'ю, метод спостереження, анкетування, тестування, вивчення документації, біографічний метод, творчі та графічні роботи дітей, метод соціально-педагогічної паспортизації, аналіз інформації, узагальнення досвіду.

Діагностика соціальних зв'язків дитини включає велику кількість діагностичних методик: «Недописана теза» (допомагає визначити переконання оточення, що вплинули на розвиток і становлення

особистості дитини в процесі її соціалізації); «Що я люблю? Чого я не люблю?», «Ранжування» (виявляє життєві цінності неповнолітніх, особистісні риси); «Фантастичний вибір», «Мій всесвіт», «Недописаний лист» (актуалізує потреби дитини) та інші.

На основі одержаної інформації здійснюється диференціація дітей та їх сімей, що дозволяє розробити стратегію й тактику соціально-педагогічної допомоги конкретному клієнту, а також скоординувати позитивні впливи всіх суб'єктів соціального виховання з метою надання комплексної професійної допомоги дитині в її особистісному розвитку, успішній самореалізації в процесі соціалізації.

Безумовно, що робота соціального педагога повинна бути спрямована на становлення особистості кожної дитини та підлітка даної установи, на створення педагогічно доцільного середовища їх розвитку. Одним з аспектів соціально-педагогічної функції соціального педагога фонду є розвиток когнітивних навичок, подолання труднощів у навчанні та спілкуванні з оточуючими, реалізація потреб та інтересів дітей, цілеспрямований вплив на поведінку дітей та їх батьків. Але, в першу чергу, в полі зору спеціаліста із соціально-педагогічних послуг в громадському закладі повинні бути.

Індивідуальні та диференційовані заняття соціального педагога з дітьми 3-4 років, які спрямовано на розвиток мови, пам'яті, мислення, уваги, формування математичних уявлень, знайомством з навколишнім середовищем, розвиток дрібної моторики руки. Для цього соціальний педагог використовує дидактичні ігри, дитяче мистецтво, пальчикові ігри, шнуркування, ігри з прищепками, дитяче лото та інше.

Відвідування дітьми 4-5 років занять в групі «Умники и умницы» дає можливість своєчасно допомогти малюкам розвинути їхній інтелект. Для дітей розроблено систему завдань, які спрямовані на всі основні аспекти розвитку дитини середнього дошкільного віку за наступними напрямками: 1. Розвиток мови (збагачення словника, формування простого речення, навчання дітей самостійним повним відповідям та ін.). 2. Розвиток логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, навчання дітей орієнтуватися у просторі, вміти аргументувати, міркувати). 3. Математика: кількість та рахунок, знайомство з числом та цифрою, вивчення геометричних фігур, орієнтування в часі, у просторі, вирішення логічних завдань). 4. Підготовка до навчання грамоті (ознайомлення з літерами алфавіту, вміння розрізняти назви букви від звука, вміти виокремлювати звуки в слові, склад). 5. Розвиток дрібної моторики руки (працюємо над лініями: прямі, криві, обмальовуємо фігури, працюємо з фарбами, пластилінопластика, бумагопластика, пальчикова гімнастика). 6. Знайомство з навколишнім світом (тематичні пазли, вивчаємо рослинний та тваринний світ, явища природи, особисті дані та ін.).

Постійні відвідування занять підготують дитину до наступного етапу навчання.

Заняття з дітьми 5-6 років в групі «АБВГДЕЙКА» спрямовано на різні аспекти підготовки дошкільника до школи: психологічний, емоційний, адаптаційний, інтелектуальний та фізичний. Крім того, дитина набуває навички безконфліктного спілкування, навчається поважати інших, бути уважним та наполегливим. Батьки можуть отримати уявлення про те, який об'єм знань та умінь повинна мати дитина 5-6 років: *Увага* – виконувати завдання не відволікаючись протягом 10-15 хвилин, утримувати в полі зору 6-7 предметів, знаходити 5-6 відмінностей між предметами, виконувати самостійно завдання по запропонованому взірцю, знаходити 4-5 пар однакових предметів. *Пам'ять* – запам'ятати 6-8 зображень протягом 1-2 хвилин, розповідати вірші, переказувати близько до тексту прочитаний твір, порівнювати два зображення. *Мислення* – визначати послідовність подій, складати розрізану картинку на 9 частин, знаходити та пояснювати відмінності між предметами та уявленнями, знаходити серед запропонованих предметів зайвий, пояснювати свій вибір. *Математика* – рахувати в межах 10, користуватися кількісними й порядковими числівниками, порівнювати числа в межах 10, виражати словами місцезнаходження предмета по відношенню до себе, до інших предметів, орієнтуватися на аркуші паперу. *Розвиток мови* – вірно вимовляти всі звуки, говорити не поспішаючи, підтримувати невимушену бесіду, складати розповіді по картинкам, з власного досвіду з 5-6 речень. *Розвиток дрібної моторики* – регулювати силу натиску на олівець або кінцівку, змінювати напрям руху руки в залежності від форми зображеного предмету, малювати з натури прості предмети й фігури, розмішувати зображення по всьому аркушу, на одній лінії або на широкій смугі, штрихувати або розфарбовувати малюнки, не виходячи за контури, орієнтуватися в зошиті в клітинку або в лінію. *Знайомство з навколишнім світом* – називати своє ім'я і прізвище, ім'я та по батькові своїх батьків, знати назву свого міста (села), столиці батьківщини, назва основних професій, пояснювати, чим займаються їхні представники, називати групи предметів узагальнюючим словом (фрукти, овочі, дерева, ягоди, домашні та дикі тварини, птахи і т.д.), користуватися основними правилами дорожнього руху, називати послідовність пір року, частин доби, днів тижня.

Таким чином, наші заняття доставляють дітям чимало дорогоцінних хвилин корисного і цікавого спілкування.

Курс інтерактивних занять з дітьми шкільного віку втілено в межах групи «Оба-На». Заняття проводяться у формі вільного обговорення життєвих питань з використанням різних інтерактивних видів активності дітей (тематичне малювання, обговорення казок, оповідань, тренінги, бесіди з ігровими елементами, обговорення проблемних ситуацій, ігри, перегляд мультфільмів і т.д.). Головною метою занять є – виховання соціально компетентної особистості, яка у своїй життєдіяльності буде керуватися духовно-моральними цінностями і реалізує свій особистісний потенціал, усвідомлює необхідність таких цінностей, як добро, повага і

любов до себе, інших, навколишнього світу. Орієнтовною тематикою зустрічей є: «Як навчитися ефективно спілкуватися», «Школа етикету», «Здорова їжа для всієї родини», «Мої права», «Я ціную свій час», «А чи потрібно бути ввічливим?», «Щоденник підлітка», «Будинок, в якому я живу», «Як стати хорошим другом», «Традиції та реліквії моєї родини», «Моя безпека», «Моя країна – Україна».

В основу проведення занять покладено принцип активності дитини. Завданням соціального педагога полягає в тому, щоб навчити школярів говорити про свої почуття, висловлювати думки по темі, що обговорюється. Багато уваги приділяється продуктам діяльності дітей: малюнкам, творам, творчим завданням. Кожне заняття закінчується зверненням до батьків, як однієї з форм взаємодії в тріаді: батько-дитина-соціальний педагог.

Запорукою успішного виховання та розвитку дитини є співпраця соціального педагога з батьками, оскільки саме сім'я передусім впливає на процес розвитку особистості дитини. Соціально-педагогічна робота з батьками – досить складний напрям. Нерідко батьки не сумніваються у своїй компетентності, звинувачуючи у разі виникнення ускладнень в дитячо-батьківських відносинах школу, суспільство. Часто батькам складно визнати помилковість своїх думок, почуттів, дій. На тлі цього батьки для дитини рідко сприймаються єдиним цілим. Формування навичок усвідомленого батьківства, є умовою повноцінного розвитку дитини та реалізації прав дитини в сім'ї.

Під час індивідуальних консультацій розглядаються різні запити: проблема взаємин батьків з дітьми, батьківських позицій, сімейні конфлікти, підготовка до школи, особливості розвитку дітей в конкретний віковий період, дитячі капризи, страхи, агресивність, неслухняність, дозволя в сім'ї та інші.

Для досягнення професійних цілей соціальний педагог повинен бути готовий виконувати різноманітні соціальні ролі. Так, наприклад, реалізуючи зв'язок між дітьми та дорослими, між сім'єю та будь-якими державними установами і суспільними організаціями, йому необхідно виконувати роль посередника. Допмагаючи у вирішенні проблем виховання, виступати у ролі помічника. Захищаючи інтереси особистості, права дитини, реалізувати себе в ролі адвоката.

Соціальний педагог, з одного боку, є учасником спільної діяльності дітей та дорослих, з іншого – організатором цієї діяльності, спрямованої на розвиток ініціативи, творчості тощо.

Проводячи діагностування та виявляючи соціальний діагноз, він повинен виступати в ролі експерта, а проводячи профілактичну роботу щодо попередження виникнення складних життєвих ситуацій чи, наприклад, девіантної поведінки дітей та підлітків, може виступати, відповідно, в ролі конфліктолога, наставника, порадики.

Однією з основних ролей соціального педагога є роль суспільного діяча, бо, відомо, що саме соціальний педагог за своїм професійним

обов'язком повинен підтримувати та розвивати соціальні ініціативи як окремих громадян, так і організацій, діяльність яких спрямована на покращення соціальної атмосфери суспільства.

Не менш важливими є також роль аніматора(організація та проведення дозвілєвої діяльності, розвиток творчих нахилів особистості і т. ін.) та роль соціального терапевта (турбота про моральне, психічне здоров'я дітей та підлітків, їх соціальне благополуччя).

Безумовно, що робота соціального педагога повинна бути спрямована на становлення особистості кожної дитини та підлітка даної установи, на створення педагогічно доцільного середовища їх розвитку. Одним з аспектів соціально-педагогічної функції соціального педагога фонду є розвиток когнітивних навичок, подолання труднощів у навчанні та спілкуванні з оточуючими, реалізація потреб та інтересів дітей, цілеспрямований вплив на поведінку дітей та їх батьків. Зазначимо, що важливим чинником успішного здійснення соціально-педагогічної допомоги сім'ям з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах є скоординована взаємодія команди фахівців благодійної організації «Луганське обласне відділення «Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко».

Список використаної літератури

1. Горемикіна Ю. В. Проблеми розвитку недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг – Режим доступу: <http://www.dspspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/9038/17>. **2. Закони України** «Про об'єднання громадян // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 1. **3. Закон України** «Про соціальні послуги». – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>. **4. Опалько Ю.** Розвиток громадянського суспільства в Україні: відповідальність стандартам Ради Європи / Ю. Опалько. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/monitor/may2008/14.htm>. **5. Постанова Кабінету Міністрів України** від 15 березня 2006 р. N 310 було затверджено типові положення про СОС-дитяче містечко. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/310-2006-п>. **6. Ситник Г. П.** Державне управління національною безпекою України: Монографія / Г. П. Ситник. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 408 с.

Литвинова Н. А. Соціально-педагогічна робота в умовах недержавних організацій (на прикладі Луганського обласного відділення «МБО БФ «СОС Дитяче містечко»)

У статті розкрито особливості соціально-педагогічної роботи в умовах неурядових, благодійних організацій на прикладі Луганського обласного відділення «Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко». Представлено визначення поняття «Недержавні організації», сутнісні характеристики місії та мети соціально-педагогічної служби громадської організації. Проаналізовано

функціональні обов'язки соціального педагога благодійного фонду, етичні вимоги, щодо виконання професійних обов'язків фахівця, напрями та зміст соціально-педагогічної роботи.

Розкрито діагностичний, виховний та профілактичний інструментарій соціального педагога благодійного фонду.

Ключові слова: недержавні організації, соціальний педагог, дитина, соціально-педагогічна робота.

Литвинова Н. А. Социально-педагогическая работа в условиях негосударственных организаций (на примере Луганского областного отделения «МБО БФ «СОС Детская деревня»)

В статье раскрыты особенности социально-педагогической работы в условиях неправительственных, благотворительных организаций на примере Луганского областного отделения «Международной благотворительной организации «Благотворительный фонд «СОС Детская деревня». Представлено определение понятия „Негосударственные организации“, сущностные характеристики миссии и цели социально-педагогической службы общественной организации. Проанализированы функциональные обязанности социального педагога благотворительного фонда, этические требования выполнения профессиональных обязанностей специалиста, направления и содержание социально-педагогической работы.

Раскрыт диагностический, воспитательный и профилактический инструментальный социально педагога благотворительного фонда.

Ключевые слова: негосударственные организации, социальный педагог, ребенок, социально-педагогическая работа.

Lytvynova N. Socio-pedagogical work in the conditions of non-governmental organizations (for example, the Lugansk regional branch of the „ICO CF „SOS Children's Village”)

The article reveals peculiarities of socio-pedagogical work in a non-governmental, charitable organizations on the example of the Lugansk regional branch of the „International Charitable Organization „Charitable Foundation „SOS Children's Village”.

Presented by the definition of „Non-governmental organizations”, the essential characteristics of the mission and goals of social and educational public service organization. Analyzed the functional responsibilities of the social teacher Charitable Foundation, the ethical requirements of the performance of professional duties of a specialist, the direction and content of socio-pedagogical work. Disclosed is a diagnostic, educational and preventive tool of social welfare fund teacher.

It is noted that an important factor in the successful implementation of social and educational assistance to families with children who find themselves in difficult circumstances is coordinated team of specialists interaction charity.

Key words: non-governmental organizations, social educator, child, socio-pedagogical work.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 378.013.42

Н. О. Максимовська

**ПРИНЦИПИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ АНІМАЦІЙНОЇ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ**

Соціальне виховання студентської молоді зазнає докорінних змін внаслідок формування глобального інформаційного простору, розгалуження віртуальної реальності, підвищення значення в житті юнацтва соціальних мереж, засобів масової комунікації, котрі фактично залишаються поза педагогічного регулювання. Дозвілля в умовах інформаційного суспільства докорінно трансформується, може сприяти непримусовій активізації та реалізації соціальної суб'єктності, громадсько-професійній творчості студентської молоді не лише у вищих навчальних закладах (далі ВНЗ), але й територіальній громаді, на національному та міжнародному рівнях, відтак відігравати роль індикатора ціннісного опанування соціальної дійсності студентством. Отже, актуалізується активна участь студентської молоді у соціально позитивних діях в умовах сфери дозвілля інформаційної доби, що втілюється в анімаційному підході до соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ, реалізація якого сприяє профілактиці особистісного, вікового егоїзму, правового та громадянського нігілізму, ейджизму тощо, уможливлює одухотворення студентського дозвілля, виявлення соціальної творчості молоді.

Системний підхід визнано провідним як під час дослідження гуманітарних процесів загалом (В. Афанасьєв, І. Блауберг, М. Каган, В. Краєвський, Т. Парсонс, І. Пригожин, В. Сагатовський, В. Садовський, Е. Юдін), так і педагогічної (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Докучаєва), зокрема соціально-педагогічної діяльності з різними соціальними суб'єктами (О. Беспалько, О. Караман, С. Коношенко, С. Омельченко, І. Трубавіна та ін.).

Незважаючи на розмаїття створених ученими систем у процесі соціально-педагогічних досліджень, вони, з одного боку, доводять доцільність систематизації соціально-педагогічної діяльності у різних за рівнями та спрямуванням соціальних підсистемах, з іншого, підкреслюють необхідність виявлення специфічних ознак кожної такої

системи. Отже, метою статті є характеристика сукупності принципів, які забезпечують стійкість та врівноваженість відкритої системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності (АСПД) зі студентською молоддю у сфері дозвілля.

Зважаємо на те, що сфера дозвілля – це складова загального соціально-культурного простору, яка віддзеркалює актуальний стан дозвіллевих потреб, розмаїття видів та змістового наповнення дозвіллевої діяльності щодо їх задоволення у відповідній інфраструктурі. Просторово-інституціональне середовище сфери дозвілля складається зі специфічних закладів культури, туризму, мистецтва та безпосередньо не призначених для цього установ, де реалізуються потреби й здійснюється дозвіллева діяльність (заклади освіти, соціальної сфери, обслуговування, ЗМІ тощо). Сфера дозвілля має різні рівні реалізації (особистість, група, суспільство) й специфіку управління (наукова обґрунтованість, законодавче регулювання, кадровий та ресурсний потенціал, самоуправління), може бути локальною та відкритою, залежно від статусу та належності соціального суб'єкта до певної соціальної інституції [8].

Анімаційна соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля це складна відкрита змішана соціальна система переважно перетворювальної спрямованості, яка передбачає єдність процесуальних елементів, дозволяє реалізовувати сформовані дозвіллеві потреби і сприяє підвищенню їх просоціальної спрямованості до рівня соціальної творчості, яка ґрунтується на суб'єктності студентства. Особливостями цієї системи є: високий ступінь відкритості; самовідновлювальність на основі соціальної творчості; вмотивована участь соціальних суб'єктів у вдосконаленні функціонування системи; наявність великої кількості різноманітних складових, що зумовлює розширення організаційно-управлінського елементу системи; рядоположеність структурних елементів системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності на кожному рівні забезпечують стійкість зв'язків у середині системи [8].

Стійкість та рівновага системи АСПД забезпечується застосуванням сукупності принципів як керівних положень, що її регламентують, а саме: інтегруються принципи власне соціально-педагогічної діяльності, анімаційного підходу, сфери дозвілля. Їх, на нашу думку, доцільно поділити на: загальні соціально-педагогічні (гуманізму, гармонізації соціального та індивідуального, інтеграції, опори на потенційні можливості); спеціальні (сфера дозвілля та система вищої освіти): вільної діяльності, добровільної участі, наближеності до суб'єкта, інформативності, різноманітності та змінюваності діяльності, інтересу, єдності розвитку, рекреації, розваг; єдності навчально-виховного процесу у ВНЗ, особистісного підходу, діалогічного спілкування, демократизації позанавчальної діяльності; специфічні (анімаційний підхід) – наданої можливості, прямої участі, вмотивованості, толерантності й емпатії, вивільнення для творчості,

активної позиції, конструктивної взаємодії, емоційної позитивності, субсидіарності, ініціативності.

Охарактеризуємо ці принципи в системі АСПД. Безперечно, найважливішим серед загальних є принцип гуманізму, який відбиває ставлення до людини як до найвищої цінності. У дослідженні ця позиція підкреслюється, з одного боку, наданням можливості здійснення діяльності на основі вільного вибору студентської молоді, який є пріоритетним для участі в діяльності (дозволено все те, що не заборонено), з урахуванням потреб та цінностей особистості, з іншого – не дозволяє перейти межу людяності навіть тоді, коли вибір може бути ціннісно неоднозначним. Отже, дотримання цього принципу в системі АСПД є обмежувальним чинником, що не дозволяє нашкодити цінностям та діям інших людей у процесі взаємодії у сфері дозвілля.

Провідним принципом запровадження АСПД з соціально-педагогічних позицій є принцип гармонізації соціального та індивідуального. Завдяки його реалізації відбувається посилення й урівноваження позитивних соціальних впливів дозвіллевого середовища та соціально-виховного простору ВНЗ, міжгрупової й внутрішньогрупової взаємодії в студентській спільноті; нівелювання негативних і руйнівних впливів споживацького дозвілля в умовах інформаційного суспільства.

Принцип інтеграції передбачає долучення необхідних ресурсів, установ і організацій для вирішення завдань соціального виховання у сфері дозвілля і зумовлює поєднання виховного впливу різних за призначенням інституцій, що являють дозвіллевий простір. В системі АСПД зі студентською молоддю у сфері дозвілля інтеграційні процеси є провідними для забезпечення зв'язків на основі певного ціннісного соціально позитивного підґрунтя, яке дозволяє студентам реалізовувати дозвіллеві потреби, а суб'єктам АСПД – регулювати діяльність відповідно до основ соціально-педагогічної теорії і практики з урахування специфіки інституцій сфери дозвілля.

Принцип опори на потенційні можливості та здібності соціальних суб'єктів сприяє виявленню у сфері дозвілля прихованих або не розвинутих потреб, прагнень людини і групи, спрямовувати їх на соціально-позитивні дії у соціальному середовищі. Це узгоджується зі специфікою АСПД, яка має активізувати, мотивувати, надихнути студентську молодь непримусовими засобами на позитивні перетворення, тим самим вивільнивши для творчості.

До спеціальних принципів належать ті, що зумовлені функціонуванням підсистем сфери дозвілля та вищої освіти. Принцип вільної діяльності забезпечує здійснення сутнісних характеристик активності особистості у вільний час. Діяльність, вільна від обов'язків виконання провідної діяльності (для студента – навчальної), забезпечує вибір дозвілля на основі власних потреб особистості, сформованої

культури дозвілля, відбиває волю до активних спільних дій у сфері дозвілля, що дозволить реалізувати мету АСПД.

Принцип добровільної участі не підміняє попереднього принципу вільної діяльності, оскільки забезпечує реалізацію вже здійсненого вибору у вільний час. Виявлення бажання брати участь і його реалізація є головними елементами дозвіллевої діяльності студентської молоді, оскільки непримусовість – провідна ознака поступового розвитку соціальності. В системі АСПД у сфері дозвілля це забезпечує не тільки декларування про наміри, але дозволяє ставати безпосереднім учасником подій, що пришвидшує набуття досвіду соціальної творчості.

Принцип наближеності до суб'єкта дозвілля означає найефективніше використання локальних та глобальних можливостей сфери дозвілля, наприклад, місто та регіон, у якому розташований ВНЗ, інфраструктура, за допомогою якої забезпечується задоволення потреб духовно-соціального розвитку через дозвілля, врахування конкретних потреб соціальних суб'єктів певного соціального середовища. Оскільки АСПД здійснюється у загальнодержавній та міжнародній складових сфери дозвілля інформаційної доби, то цей принцип трансформується від виключно територіальної наближеності до близькості інтересів, цінностей, віртуального середовища, що скорочує відстані між соціальними суб'єктами на рівні відкритої сфери дозвілля.

Принцип інформативності є актуальним у сучасних соціокультурних умовах, оскільки дозволяє поінформувати соціальних суб'єктів щодо можливостей сфери дозвілля, а також створити та поширити інформаційний продукт (соціальну рекламу, сайт у Інтернет-мережі тощо) власними зусиллями, затребуваний нині. Для системи АСПД інформативність відіграє роль каталізатора, який робить здійснення дозвіллевої діяльності студентами оперативнішим, додає зв'язкам в середині системи гнучкості та стабільності.

Принцип різноманітності та змінюваності діяльності, з одного боку, відбиває можливості сфери дозвілля задовольняти потреби соціальних суб'єктів з урахуванням їх розмаїття, з іншого – надає шансу спробувати себе в багатьох видах діяльності, щоб обрати те, що найбільше цікавить чи вдається краще. Завдяки цьому принципу урізноманітнюється дозвілєва діяльність студентської молоді, а також надається можливість реалізовувати дозвілєві ініціативи різними способами, виявляти творчу активність, якщо традиційний алгоритм дій не працює і необхідно використати новітні ресурси.

Провідний принцип сфери дозвілля – принцип інтересу – відбиває рівень зацікавленості в соціальній взаємодії у сфері дозвілля, а також дозволяє розвивати її залежно від умотивованості соціальних суб'єктів. На основі інтересу здійснюються власне вільна активність, творчість у соціальному середовищі. В системі АСПД цей принцип зумовлює дії, що сприяють мотивуванню студентської молоді до участі, дозволяють формувати культуру дозвілєвих потреб соціально-виховного

спрямування: через актуалізацію та інтелектуальне усвідомлення до реалізації та активізації нових інтересів.

Принцип єдності розвитку, рекреації, розваг – один з найважливіших, оскільки дозвілля докорінно відрізняється від інших видів діяльності власною емоційною спрямованістю та насиченістю, можливостями відновлення фізичних і психічних сил особистості, а також створення умов для того, щоб соціальний суб'єкт отримав насолоду від участі в різних видах дозвілля. В системі АСПД така інтеграція функціонального навантаження вможливорює передавання сутності дозвілля як соціокультурного явища, уможливорює емоційне сприйняття дійсності, що є рушійною силою дозвіллевих інтересів та потреб.

Реалізація АСПД зі студентською молоддю потребує врахування провідних принципів організації цього процесу у ВНЗ, який існує за власними правилами, але є відкритим середовищем, що дозволяє усталити систему та відбити основні її характерні особливості. Принцип єдності навчально-виховного процесу у ВНЗ забезпечує неподільність професійного та соціального розвитку студентської особистості, створює умови для взаємного посилення цих складових через засвоєння й реалізацію знань і цінностей, умінь та якостей, навичок і поведінки, уможливорює водночас інтелектуалізацію процесу соціального виховання й одухотворення навчального процесу. В системі АСПД цей принцип забезпечує гармонійну взаємодію студентів та викладачів на основі спільних інтересів, зумовлених духовними та соціальними потребами, що здійснюється у позанавчальному процесі.

Принцип особистісного підходу забезпечує врахування індивідуальних потреб особистості в навчально-виховній взаємодії, що впливає на дозвіллеві потреби, сприяє посиленню особистісного значення проявів соціального для розвитку студента, є підґрунтям для індивідуально-творчого прояву соціальних цінностей як основи соціального існування. В системі АСПД це зумовлює гармонізацію індивідуальних та соціальних дозвіллевих потреб студентів, спрямування їх задоволення у соціально позитивній особистісно вмотивованій діяльності у сфері дозвілля.

Принцип діалогічного спілкування дозволяє розширити та нівелювати бар'єри взаємодії як між наставниками-викладачами, так і між студентами різних груп, соціального походження, національної та релігійної належності. В системі АСПД діалог у студентсько-викладацькому середовищі – це крок назустріч один одному, який робиться як у самому соціально-виховному просторі ВНЗ, так і у відкритій сфері дозвілля. Спільнота однодумців, що формується завдяки реалізації принципу діалогічного спілкування, збагачується досвідом наставників та інноваційними прагненнями студентів.

Принцип демократизації навчально-виховної, зокрема позанавчальної, діяльності в сучасних умовах функціонування вищої школи, яка залежить від загальної демократизації суспільних процесів

країни, реалізує ідеї європейської вищої освіти, загалом може сприйматися як зайвий, але саме він становить внутрішнє підґрунтя для декларованих тенденцій. Якщо кожен ВНЗ не просуватиметься з середини соціально-виховного середовища, то про зовнішній «вплив» демократичних цінностей не йтиметься. Саме АСПД у ВНЗ є важливим фактором демократизації позанавчальної діяльності.

До специфічних принципів АСПД (відбивають сутність анімаційного підходу) належить провідний принцип анімації – принцип прямої участі, який забезпечує інтенсифікацію соціального розвитку через дію та реалізацію соціальної творчості на основі безпосередньої взаємодії між соціальними суб'єктами відповідно до мети соціально позитивної діяльності. Здійснення цього керівного положення вможливорює регулювання позанавчальної та дозвілєвої діяльності самими студентами, сприяє їх самоорганізації, що є гармонізуючим чинником системи АСПД, виявленню соціальної активності та творчої самореалізації у сфері дозвілля.

Принцип наданої можливості забезпечує якнайширше врахування можливих потреб студентської молоді у сфері дозвілля та створення умов, для їх виявлення та актуалізації. В системі АСПД це зумовлює врівноваження можливостей всіх учасників дозвілєвої діяльності, надає шансів кожному внести різноплановий посильний внесок у реалізацію спільних дій, дозволяє реалізувати духовні і соціальні потреби.

Принцип умотивованості відбиває безпосереднє посилення соціальної суб'єктності, зумовлює самостійне та групове виявлення ціннісних орієнтацій особистості завдяки соціально позитивній діяльності у вільний час у соціально-виховному середовищі ВНЗ та відкритій сфері дозвілля. Для АСПД це становить принциповий зв'язок, який укріплює систему саме через ціннісну обумовленість та провідні мотиви дозвілєвої діяльності.

Принцип толерантності й емпатії загалом є соціально-педагогічним, але, щоб підкреслити сутність АСПД, вважаємо його специфічним, оскільки він відбиває сутнісні характеристики анімації та посилює її соціально-виховне значення. Позитивне сприйняття емоцій та дій іншої людини, повага до унікальності її вибору є основою реалізації цього керівного положення.

Принцип вивільнення для творчості відображає здатність через дозвілєву вільно обрану діяльність сприяти усвідомленню власних можливостей соціальними суб'єктами, позбавлення стереотипів, подолання обмежень, вироблення ідей для запровадження новітніх підходів до перетворення соціальної дійсності через сферу дозвілля, нестандартних рішень. В системі АСПД він забезпечує інноваційність та саморозвиток через стимулювання створення нового, його реалізацію та вироблення нових пропозицій.

Принцип активної позиції відбиває дієве та відкрите ставлення соціального суб'єкта до дійсності на різних рівнях соціального

середовища. Це положення в системі АСПД є основою соціальної настанови на взаємодію, перетворення, участь у суспільних процесах, зокрема через дозвілєву діяльність. Створення умов для реалізації принципу активної позиції сприяє виявленню пошукової та організаційної діяльності студентської молоді.

Принцип конструктивної взаємодії передбачає реалізацію можливостей та вмінь побудови й налагодження міжособистісних, внутрішньогрупових і міжгрупових взаємин, які сприяють творчому саморозкриттю студентської молоді. В системі АСПД ця продуктивна позиція дозволяє налагоджувати взаємодію як на рівні сфери дозвілля ВНЗ, так і у відкритому дозвілєвому просторі, сприяє встановленню інституціональних контактів у сфері дозвілля.

Принцип емоційної позитивності є уособленням забарвленості АСПД і водночас слугує засобом активізації соціально позитивних дій у сфері дозвілля, посилює соціальний інтерес. Емоційне сприйняття дійсності студентами як соціальними суб'єктами дозволяє бути співучасниками процесів удосконалення і спонукає до дії.

Принцип субсидіарності – базується на тому, що просуває особистість уперед лише власний досвід, отже, самостійне доведення до завершення запланованих дій є основним положенням реалізації дозвілєвої діяльності студентства. Згідно із цим принципом, в системі АСПД завдання вирішуються переважно зусиллями студентства, відповідальність за виконане покладається на них. Отже, це сприяє самоорганізації, активізації самоврядування з метою організації соціально позитивної дозвілєвої діяльності.

Принцип ініціативності оснований на внутрішніх переконаннях і цінностях соціального суб'єкта є уособленням обґрунтованої соціальної активності, яка здійснюється на основі актуалізованих цінностей та знань студентів про соціальну дійсність та можливості її перетворення. Це керівне положення в системі АСПД є основою вироблення цілей дозвілєвої діяльності соціальними суб'єктами та знаходження способів її досягнення.

Таким чином, ефективне функціонування відкритої системи анімаційної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля відбувається завдяки застосуванню сукупності принципів як керівних положень, що регулюють дії професіоналів з активізації соціально позитивної вільнообраної діяльності цієї групи молоді. Серед принципів застосовуються як загальні, спеціальні, так і специфічні, що у сукупності дозволяє мотивувати та залучати юнацтво до активних дій у соціально-культурному просторі інформаційної доби. Перспективою подальших досліджень є визначення провідних методів, форм та засобів АСПД з метою розвитку соціальної творчості інтелектуальної еліти суспільства.

Список використаної літератури

- 1. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира : методол. проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с. **2. Безпалько О. В.** Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О. В. Безпалько. – К. : Наук. світ, 2006. – 363 с. **3. Блауберг И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с. **4. Каган М. С.** Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 383 с. **5. Караман О. Л.** Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 448 с. **6. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Луганськ : Слов'янськ : Печатный двор, 2009. – 251 с. **7. Кузьменко О. А.** Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Кузьменко Олександр Анатолійович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 18 с. **8. Максимовська Н. О.** Соціально-педагогічна діяльність зі студентською молоддю у сфері дозвілля: анімаційний підхід : монографія / Н. О. Максимовська. – Харків : Друк ТОВ «Тім Пабліш Груп», 2015. – 368 с. **9. Омельченко С. О.** Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія / С. О. Омельченко. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 379 с. **10. Поліщук Ю. Й.** Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні : [монографія] / Ю. Й. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль : ТИПУ, 2005. – 432 с.

Максимовська Н. О. Принципи управління системою анімаційної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля

У статті розглядається сукупність принципів управління системою анімаційної соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля (загальні, спеціальні, специфічні). До загальних відносяться принципи соціально-педагогічної діяльності: гуманізму, гармонізації соціального та індивідуального, інтеграції, опори на потенційні можливості. До спеціальних ті, що регламентують сферу дозвілля та систему вищої освіти: вільної діяльності, добровільної участі, наближеності до суб'єкта, інформативності, різноманітності та змінюваності діяльності, інтересу, єдності розвитку, рекреації, розваг, єдності навчально-виховного процесу у ВНЗ, особистісного підходу,

діалогічного спілкування, демократизації позанавчальної діяльності. Специфічні принципи урегульовують анімаційний підхід: наданої можливості, прямої участі, вмотивованості, толерантності й емпатії, вивільнення для творчості, активної позиції, конструктивної взаємодії, емоційної позитивності, субсидіарності, ініціативності.

Ключові слова: студентська молодь, система анімаційної соціально-педагогічної діяльності, сфера дозвілля, принципи управління.

Максимовская Н. О. Принципы управления системой анимационной социально-педагогической деятельности со студенческой молодежью в сфере досуга

В статье рассматривается совокупность принципов управления системой анимационной социально-педагогической деятельности со студенческой молодежью в сфере досуга (общие, специальные, специфические). К общим относятся принципы социально-педагогической деятельности: гуманизма, гармонизации социального и индивидуального, интеграции, опоры на потенциальные возможности. К специальным те, что регламентируют сферу досуга и систему высшего образования: свободной деятельности, добровольного участия, приближенности к субъекту, информативности, разнообразия и сменяемости деятельности, интереса, единства развития, рекреации, развлечений, единства учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, личностного подхода, диалогического общения, демократизации внеучебной деятельности. Специфические принципы регулируют анимационный подход: предоставленной возможности, прямого участия, мотивированности, толерантности и эмпатии, высвобождения для творчества, активной позиции, конструктивного взаимодействия, эмоциональной позитивности, субсидиарности, инициативности.

Ключевые слова: студенческая молодежь, система анимационной социально-педагогической деятельности, сфера досуга, принципы управления.

Maksymovska N. O. Principles of managing the system of animation social-pedagogical activities with students in leisure sphere

The article describes a set of principles of managing the system of animation social-pedagogical activities with students in leisure sphere (general, special and specific). General principles include the principles of social-pedagogical activity: humanism, harmonizing social and individual, integration, relying on potential possibilities. Special principles regulate leisure sphere and higher education system: free activity, voluntary participation, closeness to subject, informativeness, diversity and alterability of activities, interest, combination of growth, recreation and entertainment, combination of study and education at higher education institution with personal approach, dialogic conversation and democratization of extracurricular activities. Specific principles regulate animation approach, and

include principles of provided opportunity, direct participation, motivation, tolerance and empathy, release for creativity, active position, constructive interaction, emotional positivity, subsidiarity, initiativeness. Leisure sphere is viewed as a component of sociocultural space that reflects the up-to-date state of leisure needs and the variety of types and contents of leisure activities, regarding the infrastructure they're satisfied at; spatial and institutional environment of leisure sphere is: special institutions of culture, tourism, art and institutions that are not designed specifically for these purposes, but where leisure needs are satisfied and similar activity is performed (which includes education institutions, spheres of service, social spheres, mass-media etc.). Using these principles promotes active participation of students in socially positive activities under conditions of leisure sphere of information age and becomes a basis for prophylaxis of personal and age-related egoism, of law and civic nihilism, allowing for inspired student leisure and reveal of youth's social creativity.

Key words: students, system of animation social-pedagogical activities, leisure sphere, management principles.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42:379.82-053.6

Д. Ю. Малков

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІСТОВОГО ДОЗВІЛЛЯ ПІДЛІТКІВ ЗА МІСЦЕМ ПРОЖИВАННЯ

Соціально-економічними умовами формування соціальної парадигми є побудова в Україні незалежної, демократичної держави з громадянським суспільством, що потребує формування в масовій свідомості нових орієнтирів і цілей суспільного розвитку, соціальних цінностей, життєвих орієнтацій і норм поведінки громадян.

Вирішення проблем формування й впровадження нової парадигми соціально-педагогічних цінностей безпосередньо залежить від розв'язання педагогічною наукою загальних проблем в освіті, зокрема, досягнення стабільності в організації дозвілля та навчання молоді, особливо підлітків, вирішення низки їх соціальних проблем, а також впровадження науково-обґрунтованих технологій щодо соціалізації підлітків.

Виявлення шляхів успішній організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання є одним із важливих компонентів

технологізації соціально-педагогічної роботи. Ефективність цих шляхів дозвілєвого виховання визначається завершенням формування та високим рівнем прояву соціально значущих якостей особистості.

В цьому контексті нам необхідно розглянути особливості соціалізації особистості саме у підлітковому віці. Процес формування себе як особистості здійснюється за допомогою дорослих та друзів і ґрунтується на багатьох життєвих цінностях, які відповідають за своїм характером процесам, що відбуваються на рівні встановлення підлітком соціально-практичного зв'язку із навколишнім середовищем. Підлітки прагнуть з'ясування значущих для них питань функціонування у світі дорослих, які узагальнені у їх свідомості, та намагаються втілити їх у своє життя. Саме, підлітки усвідомлюють необхідність оволодіння різними способами організації дозвілля, зокрема, за місцем проживання.

Результатами багатьох наукових досліджень (М. Барахтян, І. Бех, А. Капська, О. Карпенко, Р. Короткова, С. Толстоухова та інші) доведено, що у підлітковому віці стає помітним зв'язок практичної діяльності з змістовним дозвіллям, він набуває логічного характеру, що веде до послідовного осмислення закономірностей розвитку життєвих цінностей підлітка. Змістовне дозвілля все частіше аналізується і розуміється підлітками як складова частина загальної культури суспільства. Підлітків цікавлять зв'язки гурткової та секційної діяльності у клубних об'єднаннях за місцем проживання із різноманітними професіями, наприклад, актора, режисера, продюсера, спортсмена, художника, програміста, тобто можливості збагачення життєвого досвіду через змістовне дозвілля.

Цей факт підтверджують дослідження О. Карпенко, яка доречно вказує на те, що педагогічна робота за місцем проживання повинна бути спрямована на рішення багатьох важливих завдань навчання і виховання засобами змістовного дозвілля.

Ми вважаємо, що така робота повинна проходити за двома напрямками:

- по-перше, вивчення теоретичної бази за напрямками гурткової і секційної роботи (гуртки основ сценічної майстерності та спортивні гуртки тощо);
- по-друге, формування у підлітків тих особистісних якостей, що забезпечуватимуть вирішення проблем соціалізації через змістовне дозвілля у клубних об'єднаннях за місцем проживання.

Нами виявленні основні тенденції розвитку особистісних якостей підлітка, які формуються в результаті включення в соціалізуючий процес клубного об'єднання за місцем проживання. Показником ефективності нашої роботи визначено зміни у виборі педагогами-організаторами клубного об'єднання за місцем проживання напрямів та форм організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання.

Аналіз результатів свідчить, що обрана нами орієнтація на взаємозв'язок особистісних потреб, вікових особливостей та

цілеспрямованої організації змістовного дозвілля підлітків у клубному об'єднанні за місцем проживання була правильною. Забезпечення прояву цих потреб у практиці підвищує рівень самодостатності підлітків, активізує їх діяльність за інтересами, підштовхує до свідомого пошуку заповнення позанавчального часу. При цьому сам підліток максимально активно проявляє себе, включається у пізнавальну та розвиваючу діяльність. Таким чином, відбувається самовдосконалення та створюються умови для успішної соціалізації особистості.

Отже, результати нашої роботи були взяті нами за основу визначення методики по оптимізації дій педагогів щодо соціалізації особистості підлітка у клубному об'єднанні за місцем проживання.

Наявність яскравих, помітних результатів у формуванні тих якостей підлітків, які, на думку педагогів-організаторів, найбільш сприяють успішній соціалізації членів клубних об'єднань за місцем проживання дала нам підстави для подальшого впровадження форм та методів організації соціально-педагогічної роботи як з учасниками клубних об'єднань, так і з управлінським апаратом.

Принципово важливим, на наш погляд, є те, що включення підлітків в різноманітні форми роботи допомагає їм вже сьогодні відчувати себе більш реалізованими, рівними один одному, надають змогу робити свій внесок у створення та збагачення середовища, у якому вони мешкають. Ця причетність покладена в основу особистісного зростання, допомагає зберегти себе, своїх близьких та друзів від байдужості, жорстокості та насилля.

У зв'язку з цим в ході нашої роботи особливої актуальності набуває організація диференційованих форм діяльності по соціалізації особистості підлітка в умовах клубу.

Аналіз низки досліджень з проблем позанавчальної роботи (В. Гнатюк, Л. Головка, Т. Грищенко, Н. Гурець, А. Даник, Г. Єскіна та інші) доводить наявність у діяльності загальноосвітньої школі такої практики, при якій соціалізація особистості старшокласників здійснюється в основному в групових та масових формах роботи, що на нашу думку, супроводжується ігноруванням особистісних потреб, творчих інтересів кожного підлітка. Для подолання такого підходу в клубних об'єднаннях потрібно використовувати такі організаційні форми дозвілєвої роботи, які дозволяють демонструвати зацікавленість дорослих кожним підлітком, показувати його найкращі якості. Важливо знайти та виявити такі якості, що підвищують самооцінку підлітка не тільки в його власних очах, й перед однолітками. Такими формами роботи, на нашу думку, виступають форми диференційованого підходу до організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання.

Аналіз існуючих і впроваджених у практику роботи клубного об'єднання за місцем проживання форм організації дозвілля дозволив виявити низку принципових положень щодо організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання, серед яких найбільш

значущими є:

- застосування диференційованого підходу до організації внутрішньо-клубних форм роботи як засобу формування особистісних якостей підлітків, в результаті включення їх в соціалізуючий процес;
- використання індивідуального підходу у роботі з підлітками щодо їх соціалізації, як дієвого засобу по вирішенню конкретних виховних завдань;
- використання імпровізаційних методик як ефективного засобу активізації змістовного дозвілля підлітків;
- застосування комбінаторного і варіаційного методів компонування роботи клубного об'єднання за місцем проживання.

Реалізація цих принципових положень, на нашу думку, дійсно сприяє більш продуктивній організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання.

У процесі вибору шляхів педагогічного впливу на організацію змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання на рівень сформованості особистісних якостей підлітків в результаті включення в соціалізуючий процес, ми виходили з провідних умов становлення і розвитку особистості та напрямів включення підлітків в організацію змістовної діяльності. Це дозволило нам виокремити три основні напрями соціалізації підлітків у позанавчальній діяльності, які виявилися доцільними у практичній роботі клубного об'єднання за місцем проживання:

- організація форм дозвіллевої діяльності, з метою інформаційно-пізнавального розвитку підлітків;
- застосування системного підходу до використання різноманітних форм дозвіллевої діяльності підлітків;
- всебічне включення підлітків в різноманітні особистісно-орієнтовані ситуації з наданням їм індивідуального забарвлення згідно творчих інтересів підлітків.

Виявлений за результатами нашої роботи взаємозв'язок практичної діяльності з іншими формами роботи з підлітками не є вичерпним, можуть бути й інші шляхи.

Важливим соціально-педагогічною умовою забезпечення успішної соціалізації підлітків у клубному об'єднанні за місцем проживання є включення їх до різноманітних особистісно-орієнтованих ситуацій.

Цей напрям діяльності сприяє створенню психологічного комфорту й успішному співробітництву підлітків зі своїми однокласниками та вчителями у школі, з одногрупниками у нашому клубному об'єднанні та з педагогами-організаторами, стабілізації стосунків із батьками.

Результативність практичної соціально-виховної роботи забезпечується, насамперед, зацікавленістю педагогів-організаторів у залученні до такої роботи підлітків, яка б підштовхувала їх до активної, самостійної та адекватної їхнім інтересам діяльності. Під час організації

такої роботи ми виходили із таких міркувань: ставлення підлітка як особистості – органічна частина всієї його діяльності; виявлення мотивації діяльності підлітків – фактор доцільності його організації; необхідне забезпечення психологічно-комфортного клімату у спілкуванні з однолітками, що спонукає його до співробітництва не лише з друзями, але й з дорослими – педагогами-організаторами, керівниками гуртків та секцій; схвалення і стимулювання успіхів спрямування його на саморозвиток та самовдосконалення.

На підставі цього можна вважати, що індивідуальна робота виходить за межі виховного процесу. Вона набуває статусу інтегративного методу, який забезпечує нові умови становлення особистості, за яких сама особистість максимально активно проявляє себе, пізнає, розвивається та формується. Самі підлітки в основному обирають напрямок свого розвитку і самовдосконалення. Тобто організація індивідуальної роботи є способом педагогічного впливу на підлітка з метою організації його спільного соціального, вікового та індивідуального розвитку. Саме такий підхід робить підлітка активним співучасником та ініціатором різних форм роботи.

Окрім того, помітно зростають можливості вибору підлітками тих видів діяльності, що мають подальшу орієнтацію на їх саморозвиток. Це є результатом індивідуальної роботи спрямованої на їх самопізнання і саморозвиток.

Виходячи із результатів нашої роботи, слід підкреслити необхідність корекції методів і форм педагогічного впливу, які не забезпечуються простою зміною змісту соціально-виховної роботи. Тому, на нашу думку, головним засобом формування якостей особистості підлітка, в соціалізуючому процесі клубного об'єднання за місцем проживання виступає процес влучної організації змістовного дозвілля, який покликаний забезпечувати розкриття творчого потенціалу особистості.

Щоб особистість могла розкрити себе достатньою мірою, необхідно при плануванні діяльності клубного об'єднання за місцем проживання передбачити можливість функціонування всіх основних форм розвитку особистості підлітка, і в першу чергу, – включення підлітків у практичну діяльність, рольові ігри, через систему спілкування. Виокремлюючи ці форми ми підкреслюємо об'єктивну можливість розвитку всіх потенційних сил підлітка, а отже, впливи дозвілєвої діяльності (педагогів-організаторів, працівників, керівників гуртків, соціальних педагогів, тобто всіх учасників) на особистість. Лише в результаті широко представлених всіх форм змістової дозвілєвої соціально-педагогічної діяльності можуть бути реалізованими: творчі здібності особистості.

Педагогічними умовами ефективного використання соціально-педагогічних шляхів організації змістовного дозвілля підлітків в клубних об'єднаннях за місцем проживання є:

а) розробка і дотримання основних вимог технологізації соціалізації підлітків;

б) врахування рівня сформованості соціально-педагогічних знань працівників клубного об'єднання за місцем проживання, а саме: інформаційного, репродуктивного та діяльнісного компонентів;

в) спрямування діяльності працівників клубного об'єднання за місцем проживання на організацію змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання;

г) формування у працівників клубного об'єднання за місцем проживання потреб і навичок передачі набутого соціально-педагогічного досвіду підліткам;

д) залучення підлітків до змістовного дозвілля у клубному об'єднанні за місцем проживання в якості суб'єктів діяльності.

Внаслідок демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на вивчення можливостей і обставин індивідуального розвитку особистості, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності. В сучасній соціально-педагогічній практиці все наполегливіше утверджується особистісний підхід як соціально-педагогічний принцип організації змістовного дозвілля підлітків. Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не лише зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів виховного процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Процес цілеспрямованого включення підлітків до різноманітних форм роботи, різних за складністю і напрямками, ефективно впливає на розвиток, особистісних якостей підлітків, що формуються в результаті соціалізуючого процесу, стає базовою умовою, якщо враховуються такі вимоги як:

- наявність форм організації змістовного дозвілля, які цікавлять підлітків;
- ліквідація суперечності між індивідуальними та колективними потребами та інтересами;
- врахування сформованого зацікавлення будь-яким певним видом діяльності (спорт, театр, різьблення, вишивання, малювання, кухарення тощо);
- стабільний психічний та фізичний розвиток;
- соціальний статус батьків (економічний фактор).

Отже, аналіз досвіду роботи з підлітками при організації та проведенні дозвіллевих заходів засвідчує, що набуття ними особистісних знань у ході цих заходів на основі діяльнісного підходу, оптимізує процес соціалізації особистості і забезпечує гармонізацію застосованих нами шляхів і створених соціально-педагогічних умов.

Соціально-педагогічні умови забезпечення соціалізації особистості підлітка включають використання різноманітних методів і прийомів. Зокрема, метод саморозвитку можна назвати як спосіб реалізації спільних зусиль керівника гуртка або секції і підлітка при реалізації

цілей і змісту організації дозвілля у клубному об'єднанні за місцем проживання.

Аналіз досвіду дав нам змогу зазначити, що традиційні методи виховання особистості підлітка в умовах клубного об'єднання за місцем проживання реалізуються за допомогою ряду таких прийомів:

- стимулювання та позитивної оцінки участі у формах клубної роботи та спілкування з однолітками;
- залучення друзів батьків до діяльності клубного об'єднання за місцем проживання через рекламу заходів;
- залучення підлітків до співпраці на засадах самоврядування;
- посилення мотивації участі у клубних формах роботи заходах через підвищення самооцінки підлітків.

Реалізація таких прийомів, на нашу думку, дозволяє підлітку побачити себе успішною, самореалізованою особистістю. Педагогічний процес клубного об'єднання за місцем проживання дає позитивний ефект у випадку систематичного проведення занять з підлітками. Їх періодичність може варіюватися, змінюватися залежно від реальних соціальних умов у клубних об'єднаннях за місцем проживання та від регіональних особливостей. Але впродовж цього етапу простежується необхідність використання різних специфічних форм впливу на особистість підлітка: колективних, групових, індивідуальних. Разом з тим, необхідно створювати такі виховні ситуації, які б стимулювали пізнавальну діяльність кожного підлітка.

Забезпечити самодостатні й влучні форми свідомої активності підлітка в розв'язанні проблем щодо його соціалізації здатне на сьогодні клубне об'єднання за місцем проживання.

Запропоновані нами технологічні підходи, методи та методики посилюються виокремленими умовами успішної соціалізації підлітків у клубному об'єднанні за місцем проживання. А проаналізовані соціально-педагогічні умови організації змістовного дозвілля підлітків дозволяють їм розкривати свої здібності, реалізувати інтереси, знання, навички й уміння, стверджувати життєву позицію особистості, котра набула власного досвіду у змістовному дозвіллі.

Список використаної літератури

- 1. Андрущенко В. П., Бех В. П., Лукашевич М. П та інші / 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. Бархтян Н. Н.** Формирование у студентов профессиональных артистических умений как компонента педагогического мастерства: Дис... канд. пед. наук / КГПИ им. М. П. Драгоманова. – К., 1993. – 177 с.
- 3. Баяновська М. Р.** Соціально-педагогічна діяльність самодіяльних дитячих молодіжних об'єднань: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1996. – 23 с.
- 4. Вайнола Р. Х.** Формування творчої особистості школяра в системі

виховної роботи: Дис... канд. пед. наук / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 182 с. **5. Карпенко О. Г.** Соціальне становлення особистості старшокласника в тимчасових об'єднаннях за інтересами: Дис... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1999. – 193 л. **6. Кузьменко О. А.** Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально- педагогічної системи: Дис... канд. пед. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 184 л. + дод. — л. 169-184.

Малков Д. Ю. Соціально-педагогічні шляхи організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання

У статті розкрито соціально-педагогічні шляхи організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання. Розглянуто особливості соціалізації особистості у підлітковому віці. Виявлено основні тенденції розвитку особистісних якостей підлітка, які формуються в результаті включення в соціалізуючий процес клубного об'єднання за місцем проживання. Визначено низку принципів положень щодо організації змістовного дозвілля підлітків за місцем проживання. Проаналізовано індивідуальну роботу з підлітками за місцем проживання, та з'ясовано що вона набуває статусу інтегративного методу, який забезпечує нові умови становлення особистості, за яких сама особистість максимально активно проявляє себе, пізнає, розвивається та формується. Виокремлено вимоги до різноманітних форм роботи, різних за складністю і напрямками, що ефективно впливають на розвиток особистісних якостей підлітків, та на їх формування в результаті соціалізуючого процесу.

Ключові слова: змістовне дозвілля, соціально-педагогічних шляхів організації змістовного дозвілля, форми соціально-педагогічної роботи, особистісно орієнтована освіта.

Малков Д. Ю. Социально-педагогические пути организации содержательного досуга подростков по месту жительства

В статье раскрыты социально-педагогические пути организации содержательного досуга подростков по месту жительства. Рассмотрены особенности социализации личности в подростковом возрасте. Определены основные тенденции развития личностных качеств подростка, которые формируются в результате включения в социализирующий процесс клубного объединения по месту жительства. Выделены принципиальные положения по организации содержательного досуга подростков по месту проживания. Проанализировано индивидуальную работу с подростками по месту жительства, и выяснено что она набирает статуса интегративного метода, который обеспечивает новые условия становления личности, благодаря которым сама личность максимально активно проявляет себя, познает, развивается и формируется. Выделены требования к разным форм работы, разных по сложности и направлениям,

что эффективно влияет на развитие личностных качеств подростков, и на их формирование в результате социализирующего процесса.

Ключевые слова: содержательный досуг, социально-педагогические пути организации содержательного досуга, формы социально-педагогической работе, личностно ориентированное образование.

Malkov D. Social and educational ways of interesting leisure teenagers domiciliary

The article deals with social and educational organization of leisure paths teens in the community.

Considered the features of socialization in adolescence.

The basic trends of adolescent personality traits that are formed as a result of the inclusion of societal club association process in the community.

A number of key provisions on the organization of leisure adolescents in the community.

Analyzed individual work with adolescents in the community, and found that it acquires the status of an integrative method that provides new terms of personality in which the personality manifests itself most actively, learns, develops and forms.

Thesis there is determined the requirements for the various forms of work, complexity and different directions that effectively influence the development of personal qualities of teenagers and their formation due to the societal process.

Key words: leisure, social and educational ways of leisure, forms of social and educational work, personality-oriented education.

Стаття надійшла до редакції 29.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.017.42

Н. В. Муляр, Н. Є. Тимошенко

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ
З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ**

В сучасному світі існує багато норм та цінностей, але головною цінністю в будь-якому суспільстві є особистість, не зважаючи ні на які життєві обставини.

У багатьох країнах світу можна відчувати процес гуманізації суспільних відносин, який спрямований на гуманне ставлення

суспільства до людей та дітей з інвалідністю, зокрема. Україна тільки на початку даного шляху, суспільство ще немає моделі поведінки та взаємин з даною категорією людей. Варто розуміти, що саме від цього залежатиме, як швидко з'являться умови для повноцінного розвитку дітей з інвалідністю: соціалізація, навчання, виховання все те, що вкрай необхідно для формування сучасної особистості.

Фундаментальним положенням та загальним проблемам соціалізації були присвячені роботи таких вітчизняних вчених, як: Г. Андрєєвої, Н. Андрєєнкової, І. Бєха, О. Білої, О. Газманова, М. Галагузової, Н. Заверико, Л. Коваль, І. Кона, О. Кушак, Н. Лавриченко, М. Лукашевича, А. Макаренка, В. Москаленка, О. Мудрика, А. Петровського, С. Савченко, В. Сухомлинського, С. Шацького; підходи до питань організації та здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей інвалідів висвітлюються у працях: І. Іванова, В. Ляшенко, О. Молчана, В. Тесленка, Г. Першко. Психолого-педагогічні підходи щодо соціалізації відображені у працях: В. Гурова, Н. Лавриченко, С. Харченка; проблеми соціалізації широко досліджуються і зарубіжними вченими, як: Ф. Гіддінс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Мід.

Метою статті є аналіз наукових підходів щодо проблеми соціалізації дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку та характеристика діяльності Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями з даною категорією.

У сучасному суспільстві поширене поняття «соціалізація». Поняття «соціалізація» має більш як столітню історію існування та в перекладі з латині «socialis» означає «суспільний» [10, с. 343].

Проаналізувавши різні наукові підходи представників біхевіоризму [11, с. 18 – 22], ми виділили три бачення щодо поняття соціалізації, такі як:

1) перша група представників (Б. Скіннер та Дж. Доллард), вважали, що становлення особистості відбувається у процесі навчання людиною соціальним нормам;

2) друга груп представників (Ж. Піажета, Л. Колберг) запропонували «когнітивну» модель соціалізації, що зводиться до розвитку свідомості й самосвідомості дитини у процесі оволодіння образним та абстрактним мисленням. На їх думку, соціалізація полягає у створенні у свідомості зразків когнітивних схем, які індивід адаптує до нового досвіду за допомогою механізму рівноваги;

3) третя група представників (Ч. Кулі, Дж. Мід) звертали увагу на те, що одним із механізмів соціалізації є модель «міжособового спілкування», згідно з якою індивід, дивлячись на себе очима інших людей, засвоює в результаті безлічі прикладів правила співжиття.

Саме цієї думки ми будемо притримуватись далі.

Група авторів під керівництвом А. Ребера схилиється до думки, що соціалізація це взагалі процес, завдяки якому індивід набуває знань,

цінностей, соціальних навичок та соціальної чуттєвості, які дозволяють йому інтегруватись у суспільство і поводитись там адаптивно. Вони вважають, що соціалізація це життєвий досвід. Однак найчастіше дане поняття використовується стосовно процесів, завдяки яким особистості навіюються цінності суспільства та його власні соціальні ролі [11, с. 37 – 42].

В нашій статті ми будемо притримуватися наукового підходу вітчизняного науковця С. Купрієнко, який визначає соціалізацію як складний, багатогранний процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, рис, засвоєння соціального досвіду та реалізації власної сутності через виконання певної ролі у практичній діяльності [10, с. 736].

Ми вважаємо, що соціалізація може розглядатися одночасно як: специфічна діяльність фахівців і особистості; процес якісного перетворення особистості під впливом педагогічного потенціалу соціуму; система заходів з організації взаємодії педагогічного потенціалу соціуму і особистості в інтересах її самореалізації в суспільстві.

У контексті нашої статті, ми дотримуємось погляду української дослідниці А. Бойко [2, с. 85], яка стверджує, що завдання процесу соціалізації в соціально-педагогічному контексті полягає у:

- забезпеченні рівних можливостей для всіх дітей в оволодінні надбаннями культури;
- створенні умов для виявлення і розвитку творчої обдарованості дитини;
- захисті прав та інтересів соціально неадаптованої молоді, попередженні і подоланні проявів бездоглядності й правопорушень;
- забезпеченні системи гарантів для дітей і підлітків з особливими потребами;
- здійсненні соціальної реабілітації дітей, які потрапили в складні життєві ситуації

На основі аналізу наукових джерел щодо даної проблематики ми дійшли висновку, що соціалізація охоплює весь процес і результати взаємодії особистості з усією сукупністю соціальних явищ, які виявляються в ході пізнання світу і його перетворення; це процес, який детермінується конкретними соціально-історичними умовами і його не можна вважати завершеним на якомусь етапі життєдіяльності людини.

Наразі сучасне українське суспільство характеризується тим, що приділяє багато уваги до проблем дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку, намагаючись вирішити це питання у різних інститутах, а саме: сім'я, школа, реабілітаційні центри, саме тому ця проблема актуальна [7, с. 444]. Особливо хотілось би зазначити, соціалізацію дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку в умовах центрів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Але, перш ніж говорити про діяльність Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними

обмеженнями з даною категорією дітей, звернемося до даних польського дослідника Р. Боровського. Автор вважає, що до психологічних особливостей дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку можна віднести страх смерті – його відчують 80% дітей-інвалідів [11, с. 37–42]. Науковець акцентує увагу на тому, що найчастіше на фоні страхів у дитини виникають нервово-психічні розлади. Це негативно відбивається на її характері та поведінці, особливо при неправильному ставленні з боку оточуючих. Так, дитина може стати замкненою, роздратованою, впертою, або навпаки – загальмованою й апатичною.

Ми поділяємо думку Г. Абрамової, яка вважає, що дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку супроводжують почуття болю та страждання, які найчастіше мають не фізичний, а психологічний характер. Виникнення таких почуттів, на її думку, може бути пов'язане з необхідністю тривалого лікування в умовах стаціонару, коли дитина обмежена у контактах з близькими, змушена знаходитися в чужому для себе середовищі та самостійно вирішувати свої проблеми. Така ситуація, припускає автор, формує у дитини відчуття невпевненості та занепокоєння, які, у свою чергу, можуть викликати появу почуттів самотності, розчарування [1, с. 186].

Дослідник І. Трухін вказує на наявність інтелектуальних бар'єрів, які можуть виникати внаслідок різного інтелектуального рівня і також різних типів інтелекту. Щодо мотиваційний бар'єр – автор наголошує на тому, що це такі обставини, які роблять спілкування нецікавим або непотрібним. Наприклад, це може бути неприємною темою розмови для молодшого школяра з інвалідністю як стан та перспективи здоров'я, зовнішній вигляд, потенційні можливості і таке інше [6, с. 23].

Іншої думки дотримується Т. Власова, яка наголошує, що бідність морального досвіду дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку затримує формування усвідомлення мотивів поведінки, адекватної оцінки наслідків своїх вчинків. Під емоційним бар'єром Т. Власова розуміє небажання спілкування внаслідок антипатії до партнера [4, с. 384].

На думку Є. Мешеніної, для дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку характерні різні психоемоційні розлади, які проявляються у вигляді підвищеної емоційної збудливості, підвищеної чуттєвості до звичайних подразників навколишнього оточення [10, с. 405]. Науковець О. Мастюкова вважає, що підвищена емоційна збудливість може супроводжуватися з порушеннями поведінки у вигляді афективних вибухів, іноді з агресивними проявами [7, с. 434].

Комунікативні бар'єри виникають в основних сферах розвитку особистості, а саме в сім'ї, школі та групі однолітків. Наявність дитини з інвалідністю в сім'ї спричиняє порушення механізмів її функціонування.

Б. Паригін виділяє два види соціально-психологічних бар'єрів [8, с. 118]:

1) внутрішні бар'єри особистості, які пов'язані з такими утвореннями, як норми, установки, цінності, а також з особистісними особливостями – ригідність, конформність та ін.;

2) бар'єри, причина яких – поза особистістю: незрозуміння зі сторони іншої людини, дефіцит інформації та ін.

Таким чином, соціально-психологічний портрет дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку має чітко окреслені проблеми, це: замкнутість, бар'єри в спілкуванні, безпомічність, вразливість, сором та зневага до себе. Ми вважаємо, що діти з інвалідністю молодшого шкільного віку дуже уразливі до сучасного світу. Тому батьки для дитини з інвалідністю мають стати найближчими та найріднішими, які будуть завжди її захищати.

Соціально-педагогічна допомога дітям з інвалідністю це складний процес, тому потребує втручання мультидисциплінарної команди. Так, в різних соціальних агенціях склалася певна система соціально-педагогічної допомоги, які потребують дана категорія. Ми будемо говорити про Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, який є структурним підрозділом центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [12].

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями є закладом денного перебування дітей та молоді з функціональними обмеженнями віком від 7 до 35 років. Метою діяльності даного центру є відновлення та підтримка фізичного та психічного стану дітей з інвалідністю, адаптація та інтеграція їх у суспільство [12].

Більш конкретніше ми зупинимося на діяльності Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями Деснянського району міста Києва.

Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями працює у даних напрямках:

- стрільба з лука (ці заняття проводяться не безпосередньо у Центрі – вихованці відвідують спортивну секцію для типових дітей, яка діє у школі I-III ступенів №275 Деснянського району м. Києва). Такі заняття корисні для дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку не тільки через фізичне навантаження, а завдяки залученню до такої групи дітей, спілкування з ними сприяє фізичній, психологічній та соціальній реабілітації, всебічному розвитку та введення дитини з інвалідністю у суспільство як повноправного його члена. Заняття у гуртку стрільби з лука побудовано з врахуванням специфічних особливостей кожного з клієнтів;

- плавання (у результаті проведення занять з плавання у дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку покращується еластичність м'язів, підвищуються показники основних рухових якостей, відбуваються позитивні зміни біомеханічних властивостей м'язових груп та окремих показників серцево-судинної та дихальної систем). Саме тому

Центр реалізує такий напрям роботи як заняття дітей з реабілітологом у басейні. Заняття для дітей з інвалідністю проходять безкоштовно; танцювально-рухова терапія (дітям з інвалідністю молодшого шкільного віку з руховими порушеннями музикотерапія допомагає збагатити знання про навколишній світ, прищепити любов до музики, навчити слухати й розуміти її). Проводить заняття психолог з метою: навчитися виражати свої почуття, ідентифікувати себе як особистість, та налагодити міжособистісні відносини;

- театральна студія «Вуаль» (працює з використанням методик драмо терапії). Театр допомагає дітям з інвалідністю молодшого шкільного віку в легкій ігровій формі засвоювати необхідні для життя у суспільстві уміння і навички, вчить контактувати з іншими людьми. В результаті участі у діяльності театральної студії у дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку відбувається розвиток та удосконалення здатності до «режисури» власного життя, вони навчаються усвідомлювати себе, керувати своїм тілом, контролювати свої емоції та поведінку; покращуються комунікативні здібності; підвищується загальний рівень знань, умінь і навичок [13].

Працюючи з даною категорією дітей Центр використовує наступні форми та методи соціально-педагогічної роботи: реконструкція соціального оточення (допомога в комунікації, організації міжособистісних стосунків; організація ритму життя, мешкання, індивідуального фізичного комфорту; виявлення і розвиток творчого потенціалу, організація дозвілля; допомога у професійному самовизначенні); психологічна допомога (психодіагностування; психолого-педагогічний вплив: психотренуючі ігри, тренінги, арттерапія, соціодрама, психодрама; індивідуальне консультування); навчання методів самодопомоги і взаємодопомоги (навчання основ культури; навчання практичних навичок самообслуговування; оволодіння основними руховими навичками з пересування, а також використання технічних засобів і пристосувань; засвоєння можливостей мовного, а у разі відсутності мови – альтернативного спілкування) [13].

Важливим аспектом роботи соціального педагога у Центрі з дитиною інвалідом молодшого шкільного віку є сприяння становленню та розвитку особистості формування, а саме через: уявлення дитини про якості особливості, емоційні властивості, норми поведінки; уміння розуміти і оцінювати вчинки інших; уміння співвідносити власну поведінку із загальноприйнятими нормами; адекватної самооцінки; установки на співпрацю із здоровими однолітками [12]. Але, завдання соціального педагога центра – в тому, щоб створити такі соціально-педагогічні умови, які сприятимуть внутрішньому управлінню індивіда, досягнення ним своїх цілей, реалізації різнобічних типів поведінки, гнучкої соціалізації.

Таким чином, для успішної соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та

молоді з функціональними обмеженнями, потрібно втручання мультидисциплінарної команди, а також взаємодія різних соціальних агенції соціалізації: сім'я, школа, соціально-психологічні та реабілітаційні центри, клуби за місцем проживання, неурядові організації та ін.

Список використаної літератури

- 1. Белухин Д. А.** Основы личностного ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин – М.-Воронеж : [б. и.], 2006. – 186 с.
- 2. Бойко А. М.** Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 2009. – 85 с.
- 3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
- 4. Ковалева К. М.** Основы социологии : учеб. пособ. для студ. средн. спец. учеб. завед. / Ковалева К. М. – М. : Социс, 2003. – 384 с.
- 5. Кон И. С.** НТР и проблемы социализации молодежи. / Кон И. С. – М. : [б. и.], 1998. – 210 с.
- 6. Селиванова Л. В.** Основы социологии : учеб. пособ. / Селиванова Л. В. – Калуга : Ин-т усовершенствования учителей, 2002. – 235 с.
- 7. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Лавриченко Н. М. – К. : ВІРА ІНСАЙТ, 2004. – 444 с.
- 8. Лукашевич М. Л.** Соціалізація. Виховні механізми і технології / Лукашевич М. Л. – К. : [б. в.], 2008. – 118 с.
- 9. Мудрик А. В.** Социализация как социально-педагогическое явление / А.В. Мудрик / Воспитательное пространство как объект педагогического исследования : [сб. научн. тр.] / Мудрик А. В. – М. : [б. и.], 2006. – 286 с.
- 10. Соціологія:** короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В. І. Воловича. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 2008. – 736 с.
- 11. Филонов Г. П.** Социальная педагогика: научный статус и прикладные функции / Г. П. Филонов // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 37 – 42.
- 12. Київський** міський центр соціальних служб для сім'ї дітей та молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ssm.kiev.ua>.
- 13. Напрями** Центру соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями : рубрика [Електронний ресурс] // Центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями. – Режим доступу: <http://www.ssm.kiev.ua>.

Муляр Н. В., Тимошенко Н. Є. Соціалізація дітей з інвалідністю молодшого шкільного віку в умовах Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями

У статті проаналізовано та розкрито різні підходи до поняття «соціалізація», які відображають широкий спектр процесів і явищ: адаптацію; засвоєння норм; цінностей і ролей; навчання; становлення особистості; набуття нею професійних якостей. Розглянуті бар'єри, з

якими стикаються діти з інвалідністю (мотиваційний, емоційний, комунікативний, соціально-психологічний та охарактеризовані напрями роботи Центру соціально-психологічної реабілітації для дітей та молоді з функціональними обмеженнями.

Ключові слова: соціалізація, діти молодшого шкільного віку з інвалідністю, центр.

Муляр Н. В., Тимошенко Н. Е. Социализация детей с инвалидностью младшего школьного возраста в условиях Центра социально-психологической реабилитации для детей и молодежи с функциональными ограничениями

В статье проанализировано и раскрыто различные подходы к понятию «социализация», которые отражают широкий спектр процессов и явлений: адаптацию; усвоение норм; ценностей и ролей; обучение; становления личности; вступления профессиональных качеств. Рассмотрены барьеры, с которыми борются дети с инвалидностью (мотивационный, эмоциональный, коммуникативный, социально-психологический), охарактеризованы направления работы Центра социально-психологической реабилитации для детей и молодежи с функциональными ограничениями.

Ключевые слова: социализация, дети младшего школьного возраста с инвалидностью, центр.

Mulyar N., Tymoshenko N. Socialization of children with disabilities of primary school age in the centers for social and psychological rehabilitation for children and youth with disabilities

The article analyzes and discloses various approaches to the concept of "socialization" that reflect a wide range of processes and phenomena: adaptation; the assimilation of norms; values and roles; training; identity formation; entry competencies. We consider the barriers that children with disabilities are struggling (motivational, emotional, communicative, social and psychological), characterized by the direction of the Center of social and psychological rehabilitation of children and young people with functional limitations.

Key words: socialization, children of primary school age with disabilities, the center.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Безпалько О. В.

УДК 37.013.42

Н. Л. Отрощенко

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА
ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ
НА ДЕПРЕСИВНІЙ ТЕРИТОРІЇ**

Українське суспільство переживає черговий кризовий період, пов'язаний з багатьма чинниками. Найбільш руйнуючою обставиною сьогодення є збройний конфлікт на сході держави. Загальновідомо, що депресивні території – це такі просторово локальні утворення, в яких через економічні, політичні, соціальні, екологічні та інші причини перестають діяти стимули саморозвитку, отже, немає підстав розраховувати на самостійний вихід з кризової ситуації. Зрозуміло, що за економічної кризи можна стверджувати, що вся країна є депресивною територією. Тому ми говоримо про «аномалію» депресії, тобто в контексті нашого дослідження розглядаємо територію зони АТО як депресивну.

Отже, у цих непростих умовах стає очевидною необхідність соціально-психологічного захисту й соціально-педагогічної та психологічної допомоги як окремим людям, так і цілим соціальним групам. Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи вказали всім працівникам психологічної служби, керівникам освітніх установ і закладів освіти на необхідність якнайшвидше розгорнути на базі навчальних закладів пункти надання соціальної і психологічної допомоги усім учасникам подій, постраждалим та переселеним.

Депресивний стан шкільної молоді викликає занепокоєння з боку батьків і педагогів. Все більше визнається, що це серйозна проблема, яка загрожує здоров'ю підростаючого покоління. Тому багато науковців намагаються сьогодні розкрити причини та виявити ризики щодо депресії і можливі варіанти психокорекції.

Так, до аналізу цієї проблеми зверталися, зокрема, В. Сухарєв, Є. Авербух, П. Анохін, Б. Карвасарський, Ю. Єлісєєв, В. Синицький, що, однак, не виключає можливості подальшого розгляду цієї актуальної теми.

Тому, метою нашого дослідження є розкриття головних засад соціально-педагогічної та психологічної підтримки дітей та молоді у стресових ситуаціях на депресивній території.

Організація фахової допомоги молоді, що знаходиться у депресивному стані, психолого-педагогічного супроводу в умовах освітнього закладу, передбачає цілеспрямовану, грамотно сплановану роботу з усіма категоріями навчально-виховного процесу – вчителями, учнями, батьками, громадськістю.

Важливо у процесі роботи суворо дотримуватися вимог методик та Етичних кодексів соціального педагога й психолога.

Працівники соціально-психологічної служби у питаннях превентивних заходів повинні знайти нові підходи до взаємодії з учнями та їхніми батьками. У цьому можуть допомогти різні профілактичні програми навчання учнів новим формам поведінки, виховання стресостійкості особистості, здатної самостійно, ефективно і відповідально будувати своє життя. Профілактичні програми, призначені для проведення групових занять з учнями та їх батьками, можуть включати:

- групові заняття з розвитку комунікативних навичок як в учнів, так і в батьків;
- групові заняття з профілактики асоціальної поведінки з основами правових знань;
- групові заняття, спрямовані на допомогу в досягненні позитивних життєвих цілей тощо.

Одним із дієвих способів установлення безпечного, комфортного середовища в навчальному закладі, вирішення учнівських конфліктів є впровадження програм примирення серед однолітків (кола цінностей, медіації). Шкільні служби порозуміння сприяють покращенню загального мікроклімату, зниженню кількості конфліктів і випадків прояву насильства серед учнів, посиленню ролі та участі батьків у процесі виховання дітей.

Головна перевага зазначених програм – це формування відповідальності людини і громади за власну поведінку і поведінку інших, готовність прийти на допомогу, розв'язати конфлікт [1].

Здійснення соціальними педагогами професійного супроводу дітей з числа біженців, осіб, які потребують додаткового захисту, та з сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, зокрема з питання їх інтеграції в нове для них освітнє середовище, а також надання психолого-педагогічної підтримки їх батькам з питань захисту прав дитини потребує вирішення організаційно-методичних аспектів роботи соціальних педагогів як фахівців психологічної служби закладів освіти в сучасній соціально-політичній ситуації, а також чіткого розуміння ними характеристик нових викликів, пов'язаних із соціально-політичною ситуацією в Україні, та меж власної професійної компетенції у вирішенні актуальних питань соціально-педагогічної роботи у конфліктний та постконфліктний періоди.

Основними напрямками та завданнями соціально-педагогічної роботи з дітьми та батьками у цей період є:

- виявлення дітей, які потребують соціально-педагогічної та/або психологічної допомоги;
- виявлення порушень прав дитини та їх захист;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери уваги, співчуття і співпраці в класних колективах зокрема й у навчальних закладах у цілому;

- формування в учасників навчально-виховного процесу вмінь доречного вираження почуттів та творчого вирішення конфліктних ситуацій; усвідомлення і прийняття відмінностей інших, навичок безпечної поведінки у ситуаціях ризику;

- приділення особливої уваги роботі з учнями із вразливих сімей або сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, дітьми із сімей, в яких загинули їхні члени внаслідок військових дій; відвідання дитини вдома/за місцем проживання і вивчення умов її життя, виховання і розвитку;

- протидія булінгу (цькуванню, переслідуванню тих, хто має відмінності від домінантної групи, в тому числі й у зв'язку із розбіжністю в поглядах та переконаннях);

- попередження та профілактика жорстокого поводження й насильства в освітньому середовищі (навчальних закладах, сім'ї, соціумі);

- сприяння адаптації дітей-переселенців в нових умовах;

- оптимізація змісту і форм соціально-педагогічної та правової просвіти (в т.ч. щодо прав дітей) педагогічних працівників і батьків, соціального оточення, яке опікується дітьми;

- сприяння формуванню адекватних знань та уявлень про соціально-політичні події в країні, формування й розвиток важливих життєвих компетенцій, критичного мислення у дітей та дорослих; умінь орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки; підготовка особистості до життя і праці у світі, що швидко змінюється;

- вивчення можливостей громади щодо надання необхідної допомоги дітям, батькам чи педагогічним працівникам, які її потребують;

- здійснення посередництва між навчальним закладом, сім'ями та територіальними місцевими громадами, застосування міжсекторальної взаємодії і мультидисциплінарного підходу до питань вирішення та попередження міжособистісних конфліктів тощо [3].

Класний керівник під час взаємодії з дитиною орієнтується на наступне:

- надавати фактичну інформацію відповідно до віку;

- зрозуміло, відкрито пояснювати те, що відбувається;

- допомагати у висловленні своїх почуттів через розмову, гру, малювання тощо;

- радити дитині, як реагувати на запитання інших дітей (наприклад, якщо діти цікавляться перебуванням у бомбосховищах чи обстрілами, чи хтось із батьків постраждав або загинув);

- у позакласний час або на перервах необхідно організовувати відпочинок, заняття улюбленими справами, що викликають задоволення;

- сприяти загальній підтримці як у сім'ї, так і в навчальному закладі;

- підтримувати знайомий звичний розпорядок дня для відновлення відчуття спокою;

- регулярно запевняти в тому, що все буде добре, що дорослі піклуються і дбають про безпеку;

- якщо дитина переживає втрату або має депресивні прояви, необхідно повідомити батьків або родичів/опікунів, щоб вони мали можливість підтримати її; розказати їм, як підтримати дитину;

- порадити батькам звернутися до соціальної служби, психолога.

Для надання підтримки дітям соціальному педагогові/психологу необхідно оволодіти такими навичками:

- **Активне слухання.** Допмагаємо дитині впоратися з її почуттями. Дитині потрібно, щоб її почуття приймали та поважали: можна спокійно та уважно вислухати дитину; можна визнавати почуття дитини словами «так», «угу», «зрозуміло»; можна назвати почуття: «ти стурбований», «ти засмучена», «ти сердитий»...

- Показати, що розумієте бажання дитини. Надайте їй можливість уявити це: «Я б хотіла, щоб такого не було, щоб все у нас було спокійно і не потрібно було переживати за батьків чи за цю ситуацію».

- Вміння ставити питання, які спонукають дитину до розмови: «Я уважно тебе слухаю...», «Це важливо, що ти розповідаєш...», «Міг/могла би ти розповісти про це більше...».

- Встановлення відносин, що базуються на довірі.

- Надання корисного та заохочувального зворотного зв'язку.

- Вміння концентрувати увагу на можливостях та рішеннях, а не на проблемах.

- Спостереження за поведінкою дитини тривалий час.

- Неупереджене ставлення, терплячість та розуміння.

- Чуйність та співчуття [1, с. 30].

В актуальній літературі розміщено пам'ятку для осіб, які переселилися з Донецької та Луганської областей внаслідок збройного конфлікту «Як впоратися зі стресом», яку ми також рекомендуємо для користування фахівцям соціально-психологічної сфери.

Люди по-різному реагують на кризові події. Нижче наведено деякі приклади реакцій на стресові ситуації.

- Фізичні симптоми (наприклад, тремтіння, головний біль, різка слабкість, втрата апетиту, різноманітні больові відчуття).

- Плач, печаль, пригнічений настрій, скорбота.

- Тривога, страх.

- Напруга і нервозність.

- Неспокійні думки про те, що трапиться щось погане.

- Безсоння, нічні кошмари.

- Дратівливість, злість.

- Почуття провини, сором (наприклад, за те, що не змогла переконати інших рідних поїхати з небезпечної зони).

- Втрата орієнтування в ситуації, емоційне заціпеніння, відчуття нереальності того, що відбувається або перебування «в тумані».

- Замкнутість чи нерухомість.
- Відсутність реакції на інших людей, небажання розмовляти.
- Втрата пам'яті (наприклад, не можете згадати, що сталося).
- Нездатність подбати про себе і про власних дітей (наприклад, відмова від їжі й пиття, нездатність приймати прості рішення).

Ці переживання – нормальна реакція на ненормальні події.

Вам стане краще з часом. Не всі ваші переживання є ознакою хвороби. Не відмовляйтеся від допомоги інших, навіть якщо вам здається, що вони вас не можуть зрозуміти. Намагайтеся повернутись до повсякденних завдань. У кожної людини є природні ресурси долати труднощі.

Використовуйте позитивні способи подолання стресового стану:

- Достатньо відпочивайте.
- По можливості регулярно їжте і пийте.
- Спілкуйтеся і проводьте час із сім'єю та друзями.
- Обговорюйте проблеми з тими, кому довіряєте.
- Займайтеся тим, що допомагає розслабитися (гуляйте, співайте, моліться, грайте з дітьми, взаємодійте з тваринами, слухайте заспокійливу музику).

- Займайтеся посильною фізичною активністю.
- Знайдіть безпечні способи допомогти іншим в умовах кризи і беріть участь у колективній діяльності.

- Уникайте негативних способів подолання стресового стану
- Не вживайте алкоголь та інші психоактивні речовини, не зловживайте палінням та кавою.

- Не спіть цілими днями.
- Не працюйте весь час без відпочинку і розслаблення.
- Не відокремлюйтесь від друзів і близьких.
- Не нехтуйте правилами особистої гігієни.
- Не впадайте в гнів і не вчиняйте насильства.

Коли звернутися по допомогу до фахівців соціально-психологічної сфери:

- Симптоми продовжують проявлятися через тривалий час після психотравмуючої події й при цьому не слабшають.

- Змінилося відношення до роботи.
- Тривають нічні кошмари або безсоння.
- Важко контролювати свої почуття. Бувають раптові вибухи гніву. Багато чого злить, дратує.

- Немає людини, з якою можна було б поділитися своїми переживаннями.

- Відносини в родині сильно погіршилися.
- Відносини з товаришами по роботі, сусідами, знайомими сильно погіршилися.

- Оточуючі говорять «Він сильно змінився».

- Стали частіше відбуватися нещасні випадки.
- З'явилися шкідливі звички.
- Тягне більше випивати, курити, приймати «заспокійливі» засоби.
- З'явилися проблеми зі здоров'ям, яких раніше не було.

Пам'ятайте: в основі Ви – та сама людина, якою були до трагедії. Якщо Ви страждаєте занадто сильно або занадто довго – зверніться до фахівця соціально-психологічної сфери [2, с. 61].

Таким чином, допомагати іншим знайти себе в цьому світі – складному й жорстокому – це місія соціально-психологічної служби. Стрес, пов'язаний із втратою віри в завтрашній день, відсутністю стабільності та звичного стану речей негативно впливає на особистість. Особливо гостро сприймають цю ситуацію діти, психіка яких досить чутлива до травмуючих подій. Скрутне становище призводить до відчуття дискомфорту, зниження активності та самооцінки, підвищення тривожності, агресивності, виникнення негативного ставлення до інших людей. Наразі проблема соціально-педагогічної та психологічної допомоги дітям та молоді у стресових ситуаціях на депресивній території є актуальною та потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – К. : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с. **2. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України:** посібн. для практиків соціальної сфери / Л. А. Мельник та ін. ; за ред. Л. С. Волинець – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. – 72 с. **3. Особливості організації в закладах освіти соціально-педагогічної роботи з дітьми у конфліктний та постконфліктний період.** – Режим доступу: <http://osvita.smila.com>

Отрошенко Н. Л. Соціально-педагогічна та психологічна підтримка дітей та молоді у стресових ситуаціях на депресивній території

У статті наголошено, у непростих умовах сьогодення стає очевидною необхідність соціально-психологічного захисту й соціально-педагогічної та психологічної допомоги як окремим людям, так і цілим соціальним групам. Виокремлено основні напрями та завдання соціально-педагогічної роботи з дітьми та батьками, які є тимчасово переселеними особами. Акцентовано, одним із дієвих способів установа безпечного, комфортного середовища в навчальному закладі, вирішення учнівських конфліктів є впровадження програм примирення серед однолітків. Запропоновано рекомендації щодо роботи класного керівника та фахівців соціально-психологічної служби з особистістю, яка знаходиться у стресовій ситуації.

Ключові слова: депресивна територія, стресовий стан, програми примирення, навички, реакція.

Отрошенко Н. Л. Социально-педагогическая и психологическая поддержка детей и молодежи в стрессовых ситуациях на депрессивной территории

В статье отмечено, в непростых условиях становится очевидной необходимость социально-психологической защиты и социально-педагогической и психологической помощи как отдельным людям, так и целым социальным группам. Выделены основные направления и задачи социально-педагогической работы с детьми и родителями, которые есть временно переселенными лицами. Акцентируется, одним из действенных способов установления безопасной, комфортной среды в учебном заведении, решения ученических конфликтов является внедрение программ примирения среди сверстников. Предложены рекомендации относительно работы классного руководителя и специалистов социально-психологической службы с личностью, которая находится в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: депрессивная территория, стрессовое состояние, программы примирения, навыки, реакция.

Otroschenko N. L. Socio-pedagogical and psychological support of children and young people in stressful situations in depressed areas

The article noted, in a difficult environment is a clear need for social and psychological protection and social-pedagogical and psychological assistance both to individuals and whole social groups. Organization of professional assistance to youth who are in depressive condition, psycho-pedagogical support in terms of educational institutions, implies a deliberate, well-planned work with all categories of the educational process – teachers, students, parents, the public. It is important in the process, strictly comply with procedures and Ethical codes of a social pedagogue and psychologist. Main directions and tasks of socio-pedagogical work with children and parents who temporarily relocated persons. Accented, one of the most effective ways of establishing safe, comfortable environment in the school, solving student conflicts is the implementation of programs of reconciliation among peers. The recommendations regarding the work of the class teacher and specialists of social and psychological services with a person who is in a stressful situation. Currently, the problem of social-pedagogical and psychological assistance to children and young people in stressful situations in depressed areas is relevant and requires further research.

Key words: depressed areas, stress, program reconciliation, skills, reaction.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 376.026-74.28

О. І. Проскурняк

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ ПОЛІХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ

Зміни, що нині відбуваються, в різних сферах життєдіяльності людини (культури, соціальній сфері), тенденції звернення інтересів до загальнолюдських цінностей, затвердження гуманних ідеалів як вищих рівнів розвитку особистості, зростання значущості особистісно-орієнтованого підходу і соціалізації у вихованні дітей з особливими потребами визначають освітню політику і практику України, яка на перше місце висуває проблеми інтеграції у соціум дітей з особливими потребами.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти особливу актуальність набувають ідеї Л. Виготського про соціальний підхід до розуміння аномальності розвитку. Такий підхід обумовлює появу в спеціальній педагогіці досліджень, що вивчають соціальні детермінанти патологічного розвитку (Т. Вісковатова, Н. Макачук, І. Мартиненко, В. Кобильченко, Т. Сак, Т. Скрипник, Є. Синьова, В. Синьов, С. Яковлева та ін.), що є значимим для усвідомлення закономірностей соціалізації, діагностики, корекції в системі допомоги дитині з проблемами розумового розвитку.

Мета статті: визначення векторів соціокультурного виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку з порушеннями інтелекту засобами мистецтва.

В основу розкриття механізму культурного розвитку (соціалізації) дитини з проблемами інтелекту в культурно-історичній концепції Л. Виготським покладено положення про єдність соціального і індивідуального в розвитку особистості, що відбиває зовнішній (привласнення культурної спадщини, громадського досвіду) і внутрішній чинники розвитку (придбання автономності, самостійності і відповідальності в ухваленні рішень і організації діяльності).

Намічений нами вектор дослідження, який розглядає мистецтво як детермінанту соціокультурного становлення особистості дитини з проблемами розумового розвитку, як шлях її «вростання» в культуру, соціалізацію (пізнання її цінностей, привласнення норм людського буття) і «індивідуалізацію» (як «відкриття», подолання труднощів емоційно-чуттєвих, соціально-адаптивних процесів і формування як суб'єкта культури) в умовах освітнього простору набуває особливого значення.

Поліфункціональність мистецтва і його багатогранність впливу на особистість, а також його культурогенна, інтеграційна здатність утворювати навколо себе автономну сферу усіх видів людської діяльності (пізнавальну, творчу, комунікативну, ціннісно-орієнтаційну, знаково-символічну, рефлексією та ін.) створила можливість розглядати

її як особливе сприятливе «поліхудожнє середовище», що забезпечує «вростання» в культуру дитини з проблемами розумового розвитку.

Розглядається освітній простір «художнє середовище» в якості умови соціалізації особистості дошкільника і молодшого школяра з проблемами розумового розвитку [1].

Розглядаючи процес культурного розвитку дитини з розумовим дизонтогенезом в діалектичній єдності зовнішніх і внутрішніх чинників, в особливому поєднанні зовнішніх умов і внутрішніх процесів розвитку, виражених в понятті «соціальна ситуація розвитку», Л. Виготський відкрив шлях активному функціонуванню такої дитини в культурі і суспільстві, визначив можливість розвитку її особистості.

Особливістю середовища, що визначає розвиток особистості дитини з різними варіантами порушень (слуху, мови, зору, опорно-рухового апарату, центральної нервової системи), на думку провідних учених в галузі спеціальної психології і педагогіки (Л. Виготський, І. Дмитрієва, І. Коробейників, В. Лубовський, В. Петрова, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет та ін.), є урахування структури дефекту, вікового етапу, змістовно-технологічної організації, соціальних умов, що забезпечують формування нових зв'язків в слуховій, зоровій, рухово-кінестетичній та інших системах, що забезпечуватимуть розвиток дитини з особливими потребами.

Серед різноманіття корекційних технологій виділяються арттехнології, які ґрунтуються на впливі мистецтва на людину. Рішення корекційних завдань арттехнологіями забезпечує можливість розвитку особистості, соціальної адаптації дитини з розумовими вадами.

Особистість як суб'єкт формується в процесі конкретної діяльності (у тому числі художньої), яка у свою чергу підкоряється її потребам, бажанням, переконанням, які в сукупності складають мотиваційну сферу особистості, і є провідною характеристикою (Л. Божович, О. Леонтьєв, М. Каган та ін.). Дитина, відкриваючи для себе різноманіття навколишнього світу, вступаючи в різнохарактерні взаємодії з різними сферами дійсності, проявляє себе найдоступнішим для неї чином – емоційно.

Емоції як зовнішній прояв внутрішнього світу дитини дозволяють визначити її відношення до того, що відбувається, сприяють особистісному становленню (Л. Виготський, А. Запорожець, О. Леонтьєв, Я. Неверович, С. Рубінштейн та ін.). В період дитинства емоції проходять шлях прогресивного розвитку. Ці зміни відбуваються в процесі засвоєння дитиною культурних цінностей, які за певних умов стають внутрішнім надбанням особи.

Процес соціокультурного розвитку особистості дитини пов'язаний з діяльністю самосвідомості, яка забезпечує усвідомлення себе як особистості, свого місця в соціальному просторі, переживань свого образу «Я». У вітчизняних і зарубіжних дослідженнях проблема самосвідомості (М. Бахтин, Л. Виготський, В. Зинченко, І. Кон, О. Леонтьєв, А. Маслоу) висвітлена з різних позицій.

Відмічаючи зумовленість недостатності при аномалії розумового розвитку і розглядаючи її як загальну закономірність дизонтогенеза, Л. Виготський, Ж. Шиф виділили серед загальних особливостей такі, як труднощі спілкування і соціальної адаптації такої дитини, взаємодії її з соціальним середовищем, дисгармонія емоційних і рефлексійних процесів.

Увесь зміст корекційно-розвиваючої, суб'єктно-орієнтованої допомоги з соціокультурного становлення дитини з проблемами розумового розвитку за допомогою мистецтва представлений в двох напрямках:

- перше – артпедагогічне, таке, що визначається культурно-ціннісною орієнтацією і суб'єктною спрямованістю супроводу дитини з розумовими порушеннями в соціокультурному становленні за допомогою мистецтва. Воно виконує завдання: культурологічні, освітні, виховні, корекційно-розвиваючі;

- друге, пов'язане з терапією мистецтвом, що забезпечує психічне здоров'я і надання психологічної допомоги дитині в подоланні труднощів розвитку особистісної сфери за допомогою мистецтва. Воно виконує компенсаторні функції, вирішує завдання, спрямовані на формування саморегуляції, соціально-адаптаційних процесів, подолання складнощів комунікації, емоційно-чуттєвих проявів, усвідомлення своїх переживань, формування рефлексії, позитивну «Я-концепцію».

Одним з шляхів соціокультурного становлення особистості дитини з проблемами розумового розвитку є мистецтво, що створює особливий сприятливий простір для «вростання» в культуру, пізнання її цінностей і граней, а також розвитку пізнавальної і соціальної активності і прояву як суб'єкта культури.

Використання мистецтва в соціокультурному становленні дитини з проблемами розумового розвитку обґрунтовує і реалізує новий (суб'єктно-художній) для дефектологічної науки підхід до соціалізації і індивідуалізації такої дитини на різних етапах розвитку.

Соціокультурне становлення особистості дитини з проблемами розумового розвитку за допомогою мистецтва здійснюється в процесі художньої діяльності, яка, виступаючи історично-культурним специфічним видом людської діяльності, трансформує суб'єктно-предметний зміст культури в емоційно-практичному вираженні, забезпечує функціонування і реалізацію такої дитини як суб'єкта культури на різних стадіях онтогенезу.

Включення мистецтва в життя дитини з проблемами розумового розвитку в різноманітних знаково-символічних формах (жестово-мімічних, музично-інтонаційних, маніпулятивно-ігрових) на ранніх етапах взаємодії зі світом, зумовлює її пізнавальну і соціальну активність, поступове розширення суб'єктних проявів, закладання позитивних особистісних основ у сензитивні періоди в розвитку тих або інших психічних функцій.

Процес супроводу дитини з проблемами розумового розвитку за допомогою мистецтва в її соціокультурному становленні в освітньому

просторі є комплексним, що включає виховання, освіту і корекцію, за характером є динамічним і творчим, пролонгованим в часі, вміщує культурно-особистісний розвиток за допомогою дорослих. Успішність процесу здійснюється завдяки:

- мультидисциплінарності, цілеспрямованості і єдності цілей в її соціально-особистісному становленні;
- наповненості цінностями пізнання, морально-естетичними нормами і еталонами, внутрішньою емоційною позицією до культури;
- здійсненні професійного і особистісного зростання, саморозвитком і саморефлексією дорослих (фахівців і батьків), оскільки тільки за таких умов можна бути ретрансляторами цінностей культури і забезпечувати «вростання» в неї дитини з проблемами розумового розвитку і реалізацію як суб'єкта культури.

Процес соціокультурного становлення особистості дитини з відхиленнями в розвитку припускає створення єдиного простору спеціально організованого «поліхудожнього середовища».

Під «поліхудожнім середовищем» розуміється частина освітнього простору, яка несе в має низку напрямів (функціональних, процесуальних, результативних), що реалізуються через різні засоби мистецтва, і є поєднанням предметних, культурних, соціальних стосунків дитини, однолітків і дорослих, які націлені на «вростання» в культуру і реалізацію в ній в якості її суб'єкту; на соціально-особистісне становлення і дорослішання, рух до свого «Я»; на забезпечення психічного здоров'я дитини з проблемами розвитку [2].

«Поліхудожнє середовище» включає декілька компонентів:

- просторово-предметний (атрибути, витвори мистецтва, художній простір, «культурні зони» – театр, живопис, музично-рухова і художня діяльності і так далі);
- соціально-особистісний, який є єдиним «емоційно-духовним простіром суб'єктів» дитини і дорослого (фахівців, батьків), які виступають ретрансляторами цінностей культури, створюють «зону успіху», емоційний комфорт дитині у світі людей, мистецтва, діагностують, розвивають, підтримують в її емоційних переживаннях, навчають засобам рефлексії, формують позитивне ставлення до середовища та себе, спонукає до самореалізації і прояву суб'єктних якостей особистості;
- культурно-змістовний, такий, що забезпечує пізнання дитиною культури на зразках творів живопису, музики, літератури, ціннісну орієнтацію, розуміння і оволодіння «мовами мистецтва», її знаковим вираженням, засобами творчої дії, культурно-мовними еталонами, адекватними формами емоційного вираження [3].

Таким чином, соціокультурне виховання дітей з розумовими порушеннями засобами мистецтва є перспективним напрямом дослідження, зокрема, створення комплексної програми зі створенням поліхудожнього середовища в спеціальних закладах освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаної літератури

1. Дронова О. О. Педагогічні умови формування у дітей 5-6 років етнокультурної компетентності в поліхудожньому середовищі дошкільного навчального освітнього закладу / О. О. Дронова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Серія : Педагогіка і психологія – Ялта, 2008. – Вип 17. – С. 94 – 97. **2. Заплатина Е. А.** Полихудожественный подход в развитии творческой активности младших школьников / Е.А. Заплатина – автореф. дисс. на получ наук. степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009 – 21 с. **3. Рудаков В. А.** Полихудожественная образовательная среда как фактор влияния на развитие способностей младших школьников / В. А. Рудаков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2011. – Вип. № 133. – С. 14 – 25.

Проскурняк О. І. Соціокультурне виховання дітей з порушеннями інтелекту засобами поліхудожньої творчості

У статті розглядається проблема соціокультурного виховання дітей з порушеннями інтелекту, розглядаються загальні закономірності розумового дизонтогенезу, визначається поняття «поліхудожнє середовище». Аналізується вплив мистецтва на розвиток таких дітей. Доводиться провідний вплив оточуючого середовища на розвиток розумово відсталих дітей. Визначаються засоби впливу на соціокультурне виховання, серед яких провідними є арттерапія та терапія мистецтвом. Окреслені напрями виконують компенсаторні функції, вирішує завдання, спрямовані на формування саморегуляції, соціально-адаптаційних процесів, подолання складнощів комунікації, емоційно-чуттєвих проявів, усвідомлення своїх переживань, формування рефлексії, позитивної «Я-концепції».

Ключові слова: діти з порушеннями інтелекту, мистецтво, середовище, культура, виховання, арттерапія, корекція, розвиток.

Проскурняк Е. И. Социокультурное воспитание детей с нарушениями интеллекта средствами полихудожественного творчества

В статье рассматривается проблемы социокультурного воспитания детей с нарушениями интеллекта, рассматриваются общие закономерности умственного дизонтогенеза, определяется понятие «полихудожественная среда». Анализируется влияние искусства на развитие таких детей. Доказывается ведущее влияние окружающей среды на развитие умственно отсталых детей. Определяются средства влияния на социокультурное воспитание, среди которых выделяется арттерапия и терапия искусством. Эти направления исполняют компенсаторные функции, решают задачи, направленные на формирование саморегуляции, социально-адаптационных процессов, преодоление трудностей коммуникации, эмоциональных проявлений,

осознание своих переживаний, формирование рефлексии, позитивной «Я-концепции».

Ключевые слова: дети с нарушениями интеллекта, искусство, среда, культура, воспитание, арттерапия, коррекция, развитие.

Proskurnyak O. I. Sociocultural Education of Children with Mental Disorder with the Help of Polyart Work

The problems of sociocultural education of children with mental disorder are examined in the article. The general features of mental dysontogenesis are regarded; the concept “polyart environment” is defined. The influence of the art on such children is analysed. A strong impact of the environment on the development of mentally retarded children is proved. The ways of influence on sociocultural education are defined. Among them art therapy is considered to be the most effective. This method functions as compensatory. It carries out the tasks aimed at the formation of self-regulation, socioadaptational processes, overcoming of difficulties in communication, emotional and sensuous manifestations, comprehension of one’s feelings, formation of reflection and a positive “self-concept”. Process of education of child with the problems of mental development by means of art in her sociocultural becoming in educational space is complex, that includes education and correction, by the nature is dynamic and creative, prolonged in time. A research prospect is creation of polyart environment in the special establishments of education for children with intellectual violations. Process of education of mentally retarded children includes cultural and personal development by means of adults and creation of special conditions.

Key words: children with mental disorder, art, environment, culture, education, art therapy, correction, development.

Стаття надійшла до редакції 06.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42:372

Х. Є. Скорік

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА РОДИН
З ДІТЬМИ: РЕЗИЛЬЄНТНИЙ ПІДХІД**

Розвиток української держави в наш час має багато суперечностей, які зумовили з одного боку приєднання до європейських цінностей, демократичних засад, а з іншого викликали значні зміни в соціальному, економічному житті пересічних громадян.

Нестабільність соціально-політичних процесів, економічна, соціальна та демографічна кризи, початок військових дій, значне переселення людей зі Сходу України та поява вимушених внутрішніх переселенців провокують виникнення значних проблем з якими стикається сучасна українська родина. В зв'язку з цим багато сімей не можуть самостійно вирішувати свої проблеми та виконувати батьківські зобов'язання.

У зв'язку з існуючою ситуацією в країні збільшується число родин, які опинилися в «складних життєвих обставинах», під якими розуміють такі обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність сім'ї, наслідки яких вона не може подолати самостійно. В ситуації коли родина потрапляє в складні життєві обставини значна увага прикута до вирішення сімейних проблем в той час як проблеми дитини залишаються поза зоною уваги дорослих. Дитина, не отримавши належної родинної підтримки, по-різному проявляє свої внутрішні переживання: у вигляді асоціальної поведінки, замкненості, байдужості до оточуючого світу, агресивної поведінки тощо.

Таким чином, набуває актуальності такий вид соціально-педагогічної діяльності з сім'єю та дитиною, як соціально-педагогічна підтримка. Поняття соціально-педагогічної, психологічної, педагогічної підтримки родин з дітьми не є новими, адже до їх вивчення звертались видатні представники наукової спільноти, так Т. Анахіна, О. Газман, О. Івано, А. Мудрик розглядали різні аспекти педагогічної підтримки дітей та молоді як компонента гуманістичної теорії виховання; в роботах Т. Алексеєнко, І. Беха, Л. Виготського, Н. Галагузової, А. Захарова, І. Зверєвої, В. Кан-Калика, С. Ковальова, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна розкривається значення сім'ї в розвитку дитини та обґрунтовується необхідність соціально-педагогічної підтримки сім'ї з боку держави; особливості впровадження технологій роботи з різними категоріями родин представлені в працях О. Безпалько, І. Зверєва, С. Харченко та інших.

Не дивлячись на значну увагу науковців саме до процесу соціально-педагогічної підтримки залишається невирішеним питання, що саме повинно сформуватися у дитини чи родини, що б опинившись знов у будь-якій складній ситуації вони змогли самостійно її подолати чи мінімізувати її негативний вплив. Проаналізувавши фахову літературу ми виявили, що для подолання будь-яких життєвих перешкод у родини, дитини повинна бути сформована життєстійкість чи резильєнтність, під якими розуміють здібність долати життєві труднощі.

Нами було виявлено, що в вітчизняній науковій літературі найчастіше вживається поняття життєстійкість, дослідженням якої займаються переважно представники психологічного напрямку (Д. Леонтьєв, Л. Александрова, С. Колесникова, О. Рассказова та інш.), які роблять акцент на подоланні труднощів лише особистістю; в той час коли за кордоном використовують поняття резильєнтність і говорять про формуванні здатності долати життєві труднощі не тільки окремо взятої

особистості, а й сім'ї, як основного осередку її формування; так вивченням поняття резильєнтності в контексті соціально-педагогічної роботи займалась Марі Ван Хук; формуванням резильєнтності сім'ї, як основи адаптаційних процесів, розглядом факторів впливу на резильєнтність сім'ї вивчали M. Cubbin, K. Balling, P. Possin, Sh. Friedrich, B. Bryne та інші.

Незважаючи на ступінь вивчення процесу соціально-педагогічної підтримки більшість досліджень направлено на виведення сім'ї з кризової ситуації чи відновлення її звичної життєдіяльності, в той час як питання формування резильєнтності відходить на другий план. Таким чином, соціально-педагогічна підтримка практично не розглядається з точки зору резильєнтного підходу, це і стало вирішальним при виборі теми нашої статті.

Мета статті полягає в аналізі соціально-педагогічної підтримки з точки зору резильєнтного підходу.

При визначенні поняття соціально-педагогічної підтримки найчастіше робиться акцент на тому, що вона є різновидом педагогічної підтримки і повинна включати в себе комплекс педагогічних заходів щодо надання необхідних послуг дітям чи батькам; як процес спеціально організованої професійної діяльності вона повинна включати в себе всю мережу соціальних закладів та установ, що мають на меті допомогти дитині та її оточенню в складні часи; як сучасний метод соціально-педагогічної роботи, підтримка повинна бути націлена на вирішення чи попередження проблем, з якими стикається особистість в процесі свого становлення в швидко змінюваних соціальних умовах.

Соціально-педагогічну підтримку розглядають як процес, спрямований на сприяння дітям та їх близьким у подоланні важкої життєвій ситуації, спонукання їх до активної самодопомоги, особистісного розвитку, самореалізації в суспільстві [3, с. 54].

Мета соціально-педагогічної підтримки – допомогти дітям та їх родинам у соціальному становленні, не дивлячись на виникаючі проблеми; не дати цим проблемам зайняти провідне місце у становленні особистості; дати можливість дітям та родинам так організувати свій спосіб життя, щоб розвинути свої здібності і тим самим компенсувати негативний вплив оточуючого середовища.

Слід пам'ятати, що навіть при вирішенні проблем зберігається ризик повторного потрапляння дитини чи родини в складну життєву ситуацію, адже соціальний педагог не має можливості постійно бути поруч та надавати допомогу як тільки родина буде її потребувати; але фахівець соціальної сфери може сформувати резильєнтність в її членів, що стане ефективною превентивною мірою в протидії складним життєвим обставинам.

Поняття резильєнтності або як її ще називають життєстійкості в вітчизняній науковій літературі представлено здебільшого в її психологічному напрямкові; так, наприклад, Д. Леонтьєв розглядає

життєстійкість як рису, що характеризується мірою подолання особистістю заданих обставин (проблем); а Л. Александрова під життєстійкістю розуміє інтегральну здатність, що лежить в основі адаптації, соціалізації особистості; в свою чергу С. Колесникова наголошує, що життєстійкість допомагає протистояти негативним станам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх в ситуації розвитку. Та всі наведені поняття характеризують резильєнтність лише як психологічну життєстійкість окремо взятої особистості, в той час коли резильєнтність родини є більш складною, адже залежить вона від кожного її члена не як окремої одиниці, а як ланки єдиного механізму.

Резильєнтність в соціально-педагогічній підтримці розуміється як наявність позитивних поведінкових патернів і функціональної компетентності як конкретних членів сім'ї, так і сім'ї в цілому, які проявляються в стресових ситуаціях і несприятливих умовах, що визначають здатність сім'ї чинити опір стресу і відновлюватися шляхом зміцнення цілісності сім'ї та благополуччя кожного з її членів [5, с. 27].

На перший погляд, поняття життєстійкості сприймається як тотожне до таких добре знайомих адаптаційних особистісних характеристик як стресостійкість, емоційна стійкість, психологічна надійність. Безумовно, всі ці адаптаційні системи людини, що забезпечують задовільний рівень фізичного та психологічного здоров'я, є складовими життєстійкості. Але головна функція резильєнтності полягає у можливості будувати ефективну соціальну взаємодію та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку та самоздійснення особистості у складних життєвих обставинах. Таким чином, резильєнтність можна розглядати в якості особистісного потенціалу ефективного саморозвитку в стресових ситуаціях та екстремальних життєвих умовах [2, с. 21].

З практичної точки зору слід зазначити, що поняття «резильєнтності» ширше за поняття «подолання» адже воно включає в себе два поняття:

- 1) опір руйнуванню – це здатність людини захищати свою цілісність, коли він відчуває сильний тиск;
- 2) а також, крім простого опору, здатність будувати повноцінне життя у важких умовах; таке «творення» передбачає вміння планувати своє життя, що має на увазі рух в певному напрямку протягом якогось часу.

У цьому сенсі, резильєнтність відрізняється від понять «впоратися з важкою ситуацією», «подолати перешкоди», «знайти вихід», які все-таки мають на увазі одноразові дії: людина вирішує якусь проблему, потім іншу, але вона не буде нічого тривалого[1, с. 3].

Як зазначає Марі Ван Хук, резильєнтність не є ні чарівною паличкою, ні універсальною технологією, за допомогою якої можна вирішити будь-які проблеми. Резильєнтність є внутрішньою рушійною силою в роботі і в житті, орієнтиром, який дозволяє переглянути свій

минулий досвід і винести з нього уроки, необхідні для сьогодення і майбутнього. Підхід, заснований на резильєнтності, не заперечуючи наявності проблем, концентрує увагу на тих внутрішньо особистісних та мікросоціальних ресурсах, які можна використовувати для вирішення цих проблем. Оптимальне рішення – це конструктивне використання власних можливостей і інших ресурсів із залученням прихованого потенціалу особистості та її мікросоціального оточення. Виявити цей латентний потенціал складно, але процесі соціально-педагогічної підтримки необхідно [4, с. 56].

Підхід, заснований на резильєнтності, розглядає життя як еволюційний процес, який передбачає існування декількох шляхів вирішення проблем. Це дозволяє при дефіциті одних ресурсів замінити їх іншими, що істотно розширює адаптаційні можливості особистості і сім'ї в процесі її соціально-педагогічної підтримки.

Підхід до надання підтримки, заснований на резильєнтності, передбачає ретельне вивчення потенціалу мікросоціального оточення (сім'ї, друзів, місцевої громади); також необхідно оцінити характер відносин, що існують в мікросоціальному оточенні, в тому числі, їх реабілітаційний і профілактичний потенціал, вибрати найбільш значимі для формування резильєнтності зв'язки. Слід зазначити, що розвиток резильєнтності спрямований на формування відповідальності людини за свою поведінку, відповідальності сім'ї та громади за поведінку своїх членів.

Якщо розглядати формування резильєнтності в якості мети соціально-педагогічної підтримки, то слід зазначити, що в кінцевому результаті резильєнтність родини повинна відповідати наступним ознаками:

- сім'я сприймає стрес і труднощі як очікуваний етап життєвого циклу розвитку сім'ї (тобто немає очікувань, що все завжди буде добре);
- сім'я володіє силою і компетенціями, необхідними для захисту цілісності сім'ї та відновлення в умовах очікуваних і несподіваних стресових впливів, що допомагають пройти сімейну кризу;
- сім'я отримує підтримку від мережі соціальних відносин, що склалися в зовнішньому співтоваристві, в колі друзів і рідних, особливо в період гострої кризи;
- сім'я шукає і стверджує такий погляд на ситуацію, що дає родині сенс, мету і загальну перспективу, тобто сім'я може просуватися вперед як група, як ціле;
- сім'я зустрічається віч-на-віч з кризою і починає відновлювати порядок, баланс і гармонію в умовах, що склалися [4, с. 53].

Таким чином, процес відновлення і адаптації включає в себе як зміну в сімейних відносинах, так і зміну відносин з більш широкою спільнотою. В той же час, не слід забувати, що соціально-педагогічна підтримка повинна бути спрямованою не лише на формуванні

резильєнтності родини, а й дитини, яка є найбільш незахищеною до складних життєвих обставин.

Грунтуючись на результатах наукових досліджень ми виявили, що для розвитку резильєнтності дитини необхідно звернути увагу на чотири взаємопов'язаних аспектів, а саме [1, с. 11]:

- соціально-підтримуюче середовище, що беззаперечно приймає дитину як особистість;
- здатність знаходити внутрішню закономірність, мету і сенс життя;
- придбання різних умінь і навичок, а також відчуття, самостійного керування своїм життям.
- самоповага чи відчуття власної гідності.

Соціально підтримуюче середовище, що беззаперечно приймає дитину як особистість. Беззаперечне визнання дитини як особистості є основною умовою виховання його «резильєнтності». Однак не слід думати, що, якщо дитину беззастережно приймають як особистість, то все буде добре; беззаперечно приймати дитину значить виявляти до нього справжній інтерес, відчувати прихильність, бути людиною, до якого дитина завжди може звернутися в разі потреби.

В ході професійної соціально-педагогічної підтримки слід приділяти велику увагу неформальним відносинам дитини. Перш ніж задуматися над формами безпосереднього впливу на ситуацію, соціальний педагог повинен спробувати з'ясувати, чим природне оточення дитини, його сім'я, його друзі, його громада можуть йому допомогти. Друзі, далекі і близькі родичі, а іноді викладачі або представники місцевої громади можуть бути тими дорослими, які беззастережно приймають дитину такою, якою вона є; саме ці люди стають соціально-підтримуючим середовищем для дитини.

Здатність знаходити внутрішню закономірність, мету і сенс життя. Соціальний педагог може сприяти набуттю сенсу життя різними способами, враховуючи місцеву специфіку і рівень розвитку дитини. Ефективним може виявитися прилучення до природи і до мистецтва чи спроба стимулювання творчих здібностей дитини в будь-якій формі, не вимагаючи від нього створення шедеврів; а заняття командними видами спорту дозволяють дитині відчутти себе членом єдиного колективу, а перемога в змаганні стане життєвою метою, що не буде залежати від життєвих негараздів. Також дитина може знайти сенс життя в турботі про рослини, про тварин або про інших людей.

Придбання різних умінь і навичок, а також відчуття, самостійного керування своїм життям. Цей аспект включає в себе оволодіння дитиною різними соціальними навичками і вміннями, в тому числі і умінням вирішувати проблеми, а також деякими корисними практичними навичками. Перелік цих навичок нескінченний, наприклад, як налагоджувати контакти з іншими людьми чи як керувати своїми емоціями; як слід звертатись за допомогою або просити пояснень; як

підступитися до вирішення проблеми; як не втрачати самовладання, коли відчуваєш себе ображеним; ... і так далі аж до набуття професійних навичок, придбання яких може вплинути на подальше професійне становлення дитини.

Самоповага чи відчуття власної гідності. Говорячи про «резильєнтність», вчені і практики часто згадують почуття власної гідності, яке тісно пов'язане з уже розглянутими аспектами. Якщо беззаперечно приймати людину такою, якою вона є (що не означає схвалювати його поведінку), йому легше буде знайти почуття власної гідності.

Відчуття власної гідності (самоповага) є важливим елементом, яке залежить від повсякденного життя дитини та відношення дорослих до дитини. Наприклад: сувора дисципліна, постійні критичні висловлювання, постановка недосяжних цілей, їдка іронія можуть завдати сильного удару по почуттю власної гідності; та навпаки, заслужена похвала, конструктивна критика, чітко поставлені і досяжні цілі можуть, в кінцевому підсумку, його підвищити.

Звісно на практиці можна виділити й інші аспекти формування резильєнтності дитини, але наведені вище є основними.

Також слід зазначити, що соціально-педагогічна підтримка дитини повинна брати до уваги не тільки різні аспекти резильєнтності, а й особистісні та соціальні фактори, що впливають на її розвиток.

До таких *особистісних та соціальних факторів належать*: тісний і міцна емоційна близькість, щонайменше, з одним з батьків або родичів; соціальна підтримка в сім'ї та поза нею; відкрите виховне середовище, позитивне в емоційному плані, яке направляє дитину на дотримання певних соціальних норм; соціальні моделі, що сприяють виробленню здатності долати труднощі; розумний баланс між соціальною відповідальністю і вимогами нашого суспільства з його культом успіху; пізнавальні здібності; риси характеру, що дозволяють ефективно долати труднощі; наявний особистий досвід ефективного вирішення проблем, вселяє впевненість у власних силах і підвищує самооцінку; спроба активно протистояти факторам стресу; пошуки логіки, порядку і сенсу в своєму розвитку [2, с. 89].

Слід зазначити, що процес підтримки ставить завдання та вимоги не тільки перед родиною чи дитиною, а й перед фахівцем, що її надає; так Марі Ван Хук в своїх працях висвітлює деякі важливі навички соціального працівника, необхідні для плідної та компетентної роботи, в які входять не тільки професійні навички, але й особливості моделей поведінки фахівця в різних ситуаціях, а саме:

1. Вміння критично мислити (дає змогу компетентно донести інформацію до клієнта; для розвитку критичного мислення потрібно: а) розрізняти, оцінювати та інтегрувати різні джерела знань, включаючи науково-дослідні матеріали і просту життєву мудрість; б) проводити постійний аналіз моделей поведінки як своєї так і клієнта, попередження

виникнення проблем, втручання в особистісний простір пацієнта і оцінювання його показників успішності).

2. Поєднання різноманітності і відмінності в практиці соціальної роботи (включає: а) усвідомлення критичної межі, до якої структури культури і моральні цінності можуть бути пригнічені, маргіналізовані або відчужені; б) посилення самосвідомості, щоб виключити вплив особистих упереджень і цінностей в роботі з різними групами клієнтів; в) визнання і розуміння важливості відмінностей у формуванні життєвого досвіду (соціальний працівник має розуміти коли і яку саме модель втручання потрібно використовувати, що залежить від сімейних характеристик і сімейних історій) та ін.

3. Застосування знань про людську поведінку і соціальне середовище (включає: ефективну підготовку до проведення соціальної підтримки, щоб мати змогу обрати дієвий інструмент для ефективної співпраці з сім'єю; розробку взаємно узгоджених «фокусів» на роботу і бажані результати; оцінку сильних і слабких сторін клієнта; розвиток взаємовигідних узгоджених завдань і цілей втручання; вибір доцільної стратегії втручання; допомогу клієнтів у вирішенні проблем; ведення переговорів, бути посередником і адвокатом для клієнтів; полегшення процесу переходу від одного етапу підтримки до іншого та інш.).

Дані підходи підтримки розроблені для допомоги сім'ям у розвиненні навичок та ресурсів для вирішення проблем, з якими вони стикаються, самостійно, а також посилення стійкості (резильєнтності) до майбутніх життєвих негараздів.

Всі вищеописані навички соціального працівника мають взаємозлагоджено утворювати мультисистемну сімейну підтримуючу терапію, яка вибудована на детальних знаннях про кожного члена мікросоціальної сфери сім'ї.

Таким чином, розглядаючи соціально-педагогічну підтримку з точки зору резильєнтного підходу можна робити висновок, що процес соціально-педагогічної підтримки повинен не тільки сприяти дітям та їх близьким у подоланні важкій життєвій ситуації, спонукати їх до активної самопомогі, особистісного розвитку, самореалізації в суспільстві, а й формувати в них резильєнтність, що полягає в умінні людей захищати свою цілісність, коли вона відчуває сильний тиск, та в здатності будувати повноцінне життя у в складних життєвих ситуаціях. Для формування резильєнтності соціальний педагог повинен опиратись на мікросоціальне оточення дитини та родини, використовуючи при цьому професійно значимі вміння та навички (такі як вміння критично мислити, поєднання різноманітності і відмінності в практиці соціального педагога, застосування знань про людську поведінку і соціальне середовище а інші).

Список використаної літератури

1. Ваништендаль С. Резильєнтность или оправданные надежды. Раненый, но не побежденный / С. Ваништендаль – Женева, 1998. –

(BICE). **2. Титаренко Т. М.** Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 104 с. **3. Соціально-педагогічна** та соціальна робота з різними категоріями клієнтів: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, В. М. Пігіда, Я. І. Юрків. – луганськ, 2013. – 326 с. **4. Mary Patricia Van Hook.** Social Work Practice with Families: A Resiliency-Based Approach. Lyceum Books; Second edition, 2013. – 448. **5. McCubbin M.,** Balling K., Possin P., Friedrich Sh., Bryne B. Family Resiliency in Childhood Cancer / Family Relation, Vol.51, No. 2 (Apr. 2002), pp.103 – 111.

Скорік Х. Є. Соціально-педагогічна підтримка родин з дітьми: резильєнтний підхід

У статті розкрито особливості здійснення соціально-педагогічної підтримки родини з дітьми з точки зору резильєнтного підходу. Розкрито значення поняття резильєнтності як мети соціально-педагогічної підтримки, її складових та аспектів її формування. Зазначається необхідність формування резильєнтності в родин що потрапили чи можуть потрапити в складні життєві обставини, робиться акцент на важливості та необхідності залучення найближчого оточення сім'ї до процесу соціально-педагогічної підтримки. Схарактеризовані аспекти розвитку сімейної резильєнтності та їх вплив на формування особистості. Виокремлені професійні навички соціального педагога, якими повинен володіти фахівець при формуванні резильєнтності як дитини так і всієї родини.

Ключові слова: сім'я в складних життєвих обставинах, соціально-педагогічна підтримка, резильєнтність, формування резильєнтності.

Скорик К. Е. Социально-педагогическая поддержка семей с детьми: резидентный подход

В статье раскрыты особенности осуществления социально-педагогической поддержки семьи с детьми с точки зрения резильєнтного подхода. Раскрыто значение понятия резильєнтности как цели социально-педагогической поддержки, ее составляющих и аспектов ее формирования. Отмечается необходимость формирования резильєнтности у семей, попавших в сложные жизненные обстоятельства, делается акцент на важности и необходимости привлечения ближайшего окружения семьи в процесс социально-педагогической поддержки. Охарактеризованы аспекты развития семейной резильєнтности и их влияние на формирование личности. Выделены профессиональные навыки социального педагога, которыми должен обладать специалист при формировании резильєнтности как ребенка так и всей семьи.

Ключевые слова: семья в сложных жизненных обстоятельствах, социально-педагогическая поддержка, резильєнтность, формирование резильєнтности.

Skorik K. Social-pedagogical support of families' with children: resiliency-based approach

The article concerns the peculiarities of implementation of a social-pedagogical support of families with children, based on the resiliency approach. The article describes the meaning of the resiliency concept as the aim of a social-pedagogical support, its components and formation aspects. It is also said about the necessity of resiliency development in the families, who face with difficult life circumstances. It is important to engage the closest family environment into the process of a social-pedagogical support. The article describes the aspects of family resiliency development and their influence on the personality formation. The professional skills of a social worker, which help to develop either the whole family resiliency or the child's resiliency, play an important role in social work.

Key words: the family in difficult life circumstances, social-pedagogical support, resiliency, resiliency formation.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42

Т. П. Спіріна, А. В. Качан

**АДИКТИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується кризовими станами в економіці, культурі, освіті, політиці тощо і, саме, підлітки під впливом зовнішніх факторів, виявились найбільш вразливою частиною соціуму. Прагнення бути причетними до суспільних явищ, самоствердитись на фоні інших, призводить до внутрішнього конфлікту, штучного гальмування особистісного розвитку. Невміння зайняти активну соціальну позицію формує установки на адиктивну стратегію поведінки. Найбільш вразливими до вживання психоактивних речовин є учні професійно-технічних навчальних закладів.

Аналіз раніше проведених досліджень профілактики вживання психоактивних речовин серед підлітків, вказує на те що профілактична діяльність організовується переважно стихійно й представлена тематичними лекціями лікарів, психіатрів-наркологів чи працівників правоохоронних органів. Проте, як показує практика, такий підхід не відповідає основним вимогам профілактичної діяльності через відсутність послідовності, перманентності та врахування реальної ситуації [7]. Питання профілактики адиктивної поведінки завжди

займало важливу роль у соціально-педагогічній роботі з учнівською молоддю. Одними з перших почали дослідження даного питання В. Бітенський, Б. Братусь, Д. Колесов, С. Кулаков. Дослідження впливу психоактивних речовин на фізичний та психічний стан неповнолітніх проводили В. Бехтерев, І. Сеченов тощо. Значущими щодо пошуку ефективних шляхів профілактики вживання психоактивних речовин і пов'язаних із ним правопорушень підлітків є дослідження О. Безпалько, О. Ващенко, Н. Заверико, І. Зверевої, Н. Зимівець. Отримало свій розвиток дослідження технологічних аспектів профілактики адиктивної поведінки у розробках Т. Андрєєвої, К. Красовського, І. Сомової, Т. Яценко.

Мета статті - визначити основні причини виникнення адиктивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів й окреслити можливі шляхи профілактики.

Вступ підлітків до професійно-технічних навчальних закладів переживається ним як акт різкого переходу до нового стану – дорослості. Саме в цей період у них виникає бажання самоутвердитися, довести всім свою значущість. Тому під впливом мікросередовища прояви ризикованої поведінки постають способом задоволення потреби у спілкуванні, самовираженні, реагуванні на несприятливу атмосферу в сім'ї і жорстоке поводження з боку батьків, досягненні значущої мети.

Загалом під ризикованою поведінкою розуміють поведінку, що сприймається як необдумані та нерозсудливі вчинки, які здійснюються в особливих емоційних станах або внаслідок необізнаності чи недостатньої поінформованості відносно ризиків, що можуть її супроводжувати, і в результаті якої є ймовірність виникнення порушення здоров'я чи інших небезпек, як для того, хто так себе поводить, так і для його оточення [5].

Серед причин розвитку ризикованої поведінки у підлітків можемо виділити природну цікавість до всього нового, епатажного; потребу у перевірці своїх можливостей у самоствердженні; бажання бути поміченим, виділитись в натовпі; протест проти обмеженості у свободі самовираження; недостатність необхідної інформації або її недостовірність щодо можливих наслідків тих чи інших дій і вчинків; складні життєві обставини, що ситуативно спонукають до різних видів ризику; безвідповідальне ставлення до себе та своїх дій [6].

Результати опитування учнів професійно-технічних навчальних закладів, що проводилося у грудні 2012 року [3], засвідчило, що кількість молодих людей у віці 15 – 17 років, які вживали алкогольні напої хоча б раз протягом життя сягає 86,6%. Більше 40% опитаних підлітків повідомили, що перша спроба будь-яких алкогольних напоїв відбувається у віці 13 років або раніше. До досягнення 15 років більше 65% підлітків вже знайомі з алкоголем. Найбільший відсоток тих (17,6%), котрі вказали, що спробували міцні алкогольні напої у віці до 13 років, виявився серед учнів професійно-технічних навчальних закладів. Майже третина опитаних підлітків (30 %) мали практику

статевих стосунків. Наявність статевих стосунків серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів I курсу – 43%, серед учнів II та III курсів – 52% [2].

Ми вважаємо, що такі дані є певним сигналом існування загрози для здоров'я молодого покоління, і соціального благополуччя суспільства в цілому, оскільки вживання психоактивних речовини, сприяє поширенню венеричних та інфекційних захворювань, психологічно і економічно ускладнює життя у своїй родині та в суспільстві. Науковці та практики активізують ресурси і зусилля щодо розробки нових технологій з попередження вживання психоактивних речовин, удосконалюють вже існуючих форми і методи роботи, впроваджують різноманітні авторські превентивні програми. Однак, ми можемо зробити висновок, що профілактична робота з підлітками проводиться безсистемно, нерегулярно, без урахування вікових особливостей, а самі фахівці та батьки, в багатьох випадках, фактично, виявляються не готовими до її активного проведення.

Тому виникає необхідність у створенні нових форм і методів соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки. Сприяти зменшенню вживання психоактивних речовин учнями професійно-технічних навчальних закладів може, на нашу думку, створення програми, яка охоплює усі види профілактики на груповому та індивідуальному рівні.

Комфортним місцем для проведення соціально-педагогічної профілактичної роботи щодо вживання психоактивних речовин учнями професійно-технічних навчальних закладів - є сам навчальний заклад. Проте не всі професійно-технічні навчальні заклади створюють відповідне навчально-виховне та розвивальне середовище, в якому можливе успішне досягнення ключових завдань особистісного розвитку учнів. Саме тому фахівцям, які організовують профілактичну діяльність, необхідно створити максимально сприятливе середовище для проведення тренінгів, ігрових вправ, лекцій тощо.

При створенні профілактичної програми для підлітків професійно-технічних навчальних закладів, фахівці повинні враховувати, що таким учням притаманні певні характерологічні особливості. У них лише починає формуватись уявлення про свою нову роль дорослого студента, а не учня школи. Вона базується на тій моделі соціуму, яку підліток бачить у своєму оточенні, а також на враженнях, набутих від перегляду телевізійних передач, безконтрольного входження в інформаційно-комунікативне середовище, соціальну інформаційну мережу. Досить часто у таких ситуаціях «героєм» в очах учня стає асоціальна особистість, а цінності дворової групи однолітків можуть набути для нього найбільшого значення й залучити до вживання психоактивних речовин [4].

У зв'язку з цим при проведенні профілактичної роботи необхідно використовувати методи організації діяльності, в яких учні об'єднуються

в «малі групи», де вони набувають певного статусу. У таких штучно створених командах, кожен підліток має змогу показати себе лідером. Значний вплив на стиль групи мають індивідуально-психологічні особливості окремих її членів. У той же час будь-яка група несе на собі відбиток того виду діяльності, який формує певну спільність установок усіх її членів.

Під час створення профілактичних програм для підлітків схильних до вживання психоактивних речовин, необхідно робити акцент на формування загальної культури особистості. Адже вона здійснює розвивальні впливи на учня, посилюючи ресурси освітнього середовища й самої особистості, спрямовуючи її до гармонії, одухотвореності, саморозвитку та самоактуалізації.

Також необхідно орієнтуватись на потребу учнів професійно-технічних навчальних закладів в успіху. Учні, які не отримали за свої, нехай невисокі, проте хороші результати та старання певного заохочення, зовсім втрачають інтерес до навчання, здобуття професії. На думку Л. Собчик 30% учнів на погані оцінки дають тривожно-депресивну реакцію, намагаючись зняти нервово-психічну напруженість наркотичними речовинами. Відсутність позитивних переживань створює атмосферу нерозуміння і неприйняття, суб'єктивне відчуття «глухого кута» [1].

Через зовнішнє небажання гарно навчатись усі прагнуть перевірити свої когнітивні можливості, показати свою обізнаність в багатьох сферах життя, досягти високої соціальної оцінки. Однак, ця мотивація може знизитись за умов відсутності зовнішньої підтримки. Практика свідчить, що бажання учнів до самореалізації та розвитку власного «Я» за час навчання у навчальному закладі зростає і корелює з формуванням сприятливого уявлення про себе, в результаті чого юнацький конформізм та орієнтація на однолітків зменшуються, натомість підвищується орієнтація на власну індивідуальність. Саме ці якості є ключем, який допомагає фахівцю, що проводить соціально-педагогічну профілактичну роботу запобігти виникненню адиктивної поведінки у підлітків. У зв'язку з цим, та з метою запобігання учнями вживання психоактивних речовин, в професійно-технічному навчальному закладі повинні створюватись соціально-педагогічні умови для самовдосконалення учнів у фізичному, трудовому, інтелектуальному розвитку. Потрібно навчити учнів спеціальним прийомам роботи над собою: самопереконавання, самопідбадьорювання, самосхвалення, самонаказ, самовладання, самообмеження, самонавіювання, самостимулювання, самоаналіз, самоконтроль, самозаохочення, планування, самозобов'язання, самохарактеристика.

Необхідно створювати соціально-педагогічні умови, які формуватимуть в учнів розуміння того, що саморозвиток потребує активного усвідомлення свого «Я», розвитку самосвідомості; навчати ефективно контактувати з навколишнім світом – розвивати світогляд;

сформують вміння опиратися на попередній життєвий досвід; сприятимуть прагненню здійснювати певну роботу над собою – своїми думками, почуттями, діями.

Ми вважаємо, що такий підхід до профілактики адиктивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів дасть їм змогу успішно адаптуватися до нових умов, навчатися, перенавчатися, здобувати нові кваліфікаційні вміння, відповідати вимогам працевластувачів. Ці якості сприятимуть формуванню в молодих людей уміння усвідомлювати свою індивідуальність, активно прагнути до вдосконалення, керувати власними емоціями, думками та поведінкою. Володіючи, усіма рисами соціально зрілої особистості учні зможуть уникнути ризиків щодо формування адиктивної поведінки.

Список використаної літератури

1. Бакалюк О. Молодь і психоактивні речовини: фактори ризику і захисту / Олег Бакалюк, Ніна Олійник // Психологія і суспільство : науковий журнал / гол. ред. Фурман Анатолій Васильович. – 2011. – №3. – С. 70 – 95. **2. Журавель Т. В.** Сутність та види соціально-педагогічної профілактики ВІЛ-інфекції серед неповнолітніх засуджених / Т. В. Журавель // Соціальна педагогіка: теорія та практика : Метод. журнал. – 2012. – № 2. – С. 62 – 69. **3. Звіт** з моніторингу та оцінки пілотної моделі, спрямованої на відпрацювання системи надання профілактичних послуг підліткам груп ризику та підліткам, уразливим щодо інфікування ВІЛ в м. Києві. – К. : Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка 2013. – 48 с. **4. Кривоногова О. В.** Психологічні чинники виникнення у підлітків опійної наркоманії та її корекція : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Кривоногова О. В. – Одеса : Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського, 2010. – 24 с. **5. Ризикована поведінка:** Посібник / Т. Ф. Алексеєнко, С. В. Кушнар'єв. – Вінниця : ТОВ «Фірма Планер», 2013. – 172 с. **6. Соціальна педагогіка:** словник-довідник / Алексеєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Зверева І. Д. та ін.; за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко – Вінниця : ТОВ «Планер», 2009. – 468 с. **7. Усенкова Е. В.** Деструктивные изменения личности в генезисе аддиктивного поведения подростков / Усенкова Екатерина Владимировна // Апробация : научно-практический журнал. - Махачкала, 2013. - № 6 (9). - С. 79 – 83.

Спіріна Т. П., Качан А. В. Соціально-педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів

Непросте економічне становище країни, катастрофа колишнього світогляду й несформованість нового призводить до труднощів і внутрішніх конфліктів. Особливо вразливою групою є – учні професійно-технічних навчальних закладів. Це пов'язано з особливостями

підліткового та юнацького віку, для якого характерними є вікові психологічні труднощі. Для цього періоду надзвичайно актуальною є необхідність соціальної ідентифікації, вибору системи цінностей, вибору життєвого шляху, значимих дорослих, професійне самовизначення.

У статті авторами висвітлено взаємозв'язок між поняттями «ризикована поведінка» та «адиктивна поведінка», охарактеризовано підлітків груп ризику й розкрито причини виникнення адиктивної поведінки серед учнів професійно-технічних навчальних закладів. Через почуття невизнаності в дорослому світі, підліток намагається проявити себе в референтній для нього групі, за допомогою різних адиктивних агентів, до яких належать: психоактивні речовини, що здатні змінити психічний стан. Це призводить до психічної та фізичної залежності, що є фундаментом адиктивної поведінки особистості. Саме тому авторами наголошується на необхідності створення програми з профілактики адиктивної поведінки учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: адиктивна поведінка, ризикована поведінка, профілактика, психоактивні речовини, учні професійно-технічних навчальних закладів.

Спирина Т. П., Качан А. В. Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения учащихся профессионально-технических учебных заведений

Непростое экономическое положение страны, крушение прежнего мировоззрения и несформированность нового приводит к трудностям и внутренним конфликтам. Особенно уязвимой группой являются – учащиеся профессионально-технических учебных заведений. Это связано с особенностями подросткового и юношеского возраста, для которого характерны возрастные психологические трудности. Для этого периода чрезвычайно актуальна необходимость социальной идентификации, выбора системы ценностей, выбора жизненного пути, значимых взрослых, профессиональное самоопределение.

В статье авторами рассмотрены взаимосвязь между понятиями «рискованное поведение» и «аддиктивное поведение», охарактеризованы подростков групп риска и раскрыты причины возникновения аддиктивного поведения среди учащихся профессионально-технических учебных заведений. Через чувство непризнанности во взрослом мире, подросток пытается проявить себя в референтной для него группе, с помощью различных аддиктивных агентов, к которым относятся: психоактивные вещества, способные изменить психическое состояние. Это приводит к психической и физической зависимости, является фундаментом аддиктивного поведения личности. Именно поэтому авторами подчеркивается необходимость создания программы по профилактике аддиктивного поведения учащихся профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, рискованное поведение, профилактика, психоактивные вещества, учащиеся профессионально-технических учебных заведений.

Spirina T. P., Kachan A. V. Socio-pedagogical prevention of addictive behavior of vocational schools students

In terms of transformation processes in the Ukrainian society, the problem of mass attraction of young people to the use of drugs, alcohol and tobacco, resulting in irreparable damage to health, degradation of personality, disintegration of the family and so forth, becomes of great importance.

Difficult economic situation of the country, collapse of former conception of the world and immaturity leads to new problems and internal conflicts. Especially vulnerable are students of vocational schools. This is due to age-related behavior of the adolescents and youth, which is characterized by psychological difficulties. The need for social identification, choice of values, as well as of the life path, significant adults and professional self-determination is extremely important in this period.

The article highlights the interrelation between the concepts of «risk behavior» and «addictive behavior», describes adolescents of risk groups and discloses the causes of addictive behavior among students of vocational schools. Due to the feeling of unacknowledgment in the adult world, adolescents try to prove themselves in their reference group by using various addictive agents, including psychoactive substances that can change their mental state. This leads to mental and physical dependence, which is the foundation of addictive person's behavior. There is an opinion that the most successful strategy of reducing the use of psychoactive substances by adolescents and control of socially dangerous diseases such as alcoholism, drug addiction, toxicomania is prevention. For this reason authors emphasize the need to create a program for the prevention of addictive behavior of students of vocational schools.

Key words: addictive behavior, risk behavior, prevention, psychoactive substances, students of vocational schools.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Безпалько О. В.

УДК 37.014.529

В. І. Степаненко

**РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ
АСОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ
НА ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ
СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

В Україні на фоні збільшення мережі релігійних організацій та кількості віруючих, як і в усьому світі, відмічаються прецеденти проявів релігійного екстремізму, а також латентна злочинність у сфері віросповідання. Особливо сприятливим для маніпулювання емоційно-вольовою сферою людини є підлітковий вік, як найменш стабільний у процесі становлення особистості. Релігія, культова практика якої має асоціальну скерованість, спричиняє дезадаптацію особистості з небезпечними її проявами у різних сферах.

Порушена проблема є актуальною та має міждисциплінарний характер. У соціальній філософії, релігієзнавстві, соціології, богослов'ї проблема попередження та подолання асоціального впливу релігійних культів висвітлена у працях зарубіжних учених – А. Баркер, О. Дворкіна, М. Дзяпшипи, Л. Доусона, М. Кузнецової, М. Маккука, У. Мартіна, Р. Старка, Дж. Фелтона, Л. Фестинджера та ін.; вітчизняних – Н. Дудар, О. Ковалья, Є. Ліхтенштейна, В. Петрика, С. Сьоміна та ін. У юридичній літературі проблемі профілактики зазначеного напрямку приділяли увагу Д. Карпенко, Т. Кацберт, С. Лещенко, А. Мельник, М. Палій, С. Россманн, Ш. Шіффер та ін.

У психіатрії і психології проблемі профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків присвячені праці Н. Бондарєва, Л. Бута, К. Джеймса, А. Єлізарова, Дж. Маккена, І. Малкіної-Пих, В. Менделевича, Р. Мінора, Е. Пітерса, І. Проніна, Р. Скотта, С. Хассена, І. Чеснокової та ін. Профілактиці залучення підлітків та молоді в асоціальні релігійні культи приділяли увагу І. Галіцька, І. Метлик, Т. Мухіна, І. Олейник, О. Прозоров, В. Соснін та ін. Проблема психолого-педагогічної профілактики культового впливу на молодь у національній системі освіти, психологічного маніпулювання й контролю свідомості розкривалася Л. Гридковець, О. Мерзляковою, В. Петуховим та ін.

Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи щодо попередження та подолання асоціального релігійного впливу закладено у працях вітчизняних учених – С. Архипової, І. Зверєвої, Л. Коваль, Г. Майборода, Н. Сейко, С. Хлебик та ін. Технології профілактики соціально негативних форм девіантної та адиктивної поведінки розкриті у працях О. Безпалько, Л. Завацької, А. Капської, В. Лютого, В. Оржеховської, О. Песоцької та ін.

Однак теоретична і практична база процесу профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі на сьогодні недостатньо розроблена. Аналіз сучасних досліджень і публікацій за означеною проблемою показав, що вирішення проблеми потребує розробок соціально-педагогічних теорій, концепцій, методик системної роботи з підлітками у соціально-педагогічному середовищі з профілактики асоціального впливу релігійних культів.

Актуальність та недостатня наукова розробка проблеми профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків та необхідність її глибокого й системного вирішення на рівні соціально-педагогічної теорії і практики обумовили необхідність розробки моделі системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи, основними компонентами якої стали: мета, суб'єкт, об'єкт, соціально-педагогічне середовище, зміст, технологія й результат.

Доцільність створення соціально-педагогічного середовища на базі загальноосвітньої школи як координуючого центру полягала у тому, що вона виступає єдиним соціальним інститутом, який, згідно з законодавством України, відвідують усі підлітки. (ст. 53, розділ 2 Конституції України – ...Повна загальна середня освіта є обов'язковою) [3]. Це дало змогу охопити переважну більшість підлітків для здійснення відповідних системних профілактичних заходів.

Критеріями ефективності розробленої системи стали: сугестивний, особистісний і діяльнісний. Дослідно-експериментальна робота тривала протягом 2011–2014 років.

Експериментальна база дослідження: Комунальні заклади – «Луганська загальноосвітня школа I-III ступенів №16», «Луганська спеціалізована школа I-III ступенів №5», «Луганська середня загальноосвітня школа I-III ступенів №45», «Луганська середня загальноосвітня школа №47 – Міжшкільний навчально-виробничий комбінат», Марківська гімназія Марківської районної державної адміністрації Луганської області, Бондарівська гімназія Марківської районної державної адміністрації Луганської області, Біловодська гімназія Біловодської районної ради Луганської області.

Загальна вибірка сукупність підлітків склала 597 респондентів.

Метою статті є аналіз результатів підсумкової діагностики щодо ефективності системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи.

Експериментальну перевірку розробленої моделі системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі здійснювали за допомогою реалізації змістовного і технологічного компонентів у межах Програми

профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи.

Під час підсумкової діагностики використано наступні діагностичні методики:

1. Авторський тест «Оцінка схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів».
2. Тест «Стиль поведінки».
3. «Тест на виявлення рівня самооцінки».
4. «Методика визначення особистісної адаптованості школярів» (А. Фурман).
5. «Методика діагностики ступеня задоволення основних потреб».

Основним методом визначення ефективності здійснюваної дослідно-експериментальної роботи став порівняльний аналіз результатів первинної і підсумкової діагностики та динаміка показників адаптаційних можливостей підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів в контрольній та експериментальній групах за допомогою критерію кутового перетворення Фішера (ϕ^*). Рівні статистичної значимості різних значень критерію ϕ^* Фішера визначали за таблицею Є. Гублера.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав загальне підвищення адаптаційного потенціалу підлітків щодо їхньої стійкості до асоціального впливу релігійних культів в експериментальній групі. За сугестивним критерієм щодо визначення ефективності функціонування системи порівнювали динаміку показників ступенів схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів та їх навіюваності до і після дослідно-експериментальної роботи (використані діагностичні методики: авторський тест «Оцінка ступеня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів»; тест «Стиль поведінки»).

За сугестивним критерієм у підлітків експериментальної групи:

1) знизилися показники високого (на 6,1%) та середнього (на 7,5%) ступенів схильності до асоціального впливу релігійних культів і підвищилися показники низького (на 13,6%);

2) підвищилися показники сугестивності на всіх ступенях схильності (низький ступінь на 16,7%, середній – 11,5%, високий – 27,3%) та зменшилася гіпосугестивність (низький ступінь на 8,4%, середній – 8,9%, високий – 18,1%). Також у підлітків з високим ступенем схильності до асоціального впливу релігійних культів зменшилися показники гіперсугестивності (на 6,1%).

Зазначені результати свідчать про формування в підлітків експериментальної групи в ході дослідно-експериментальної роботи навичок об'єктивної оцінки ситуації, прийняття раціональних рішень, відстоювання власної точки зору, зниження рівня піддавання впливу релігійних культів асоціальної скерованості.

Слід зазначити, що схильність підлітків до асоціального впливу релігійних культів є однією зі складових адаптаційного потенціалу підлітків щодо їхньої стійкості до такого впливу й підтверджується всіма іншими показниками соціально-психологічних особливостей і потреб. Порівняння показників ступенів схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів контрольної та експериментальної груп свідчить про зниження у відсотковому співвідношенні високого та середнього ступенів у підлітків експериментальної групи та підвищення показників низького ступеня (табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняння ступенів схильності підлітків
до асоціального впливу релігійних культів у КГ та ЕГ**

Група	Результати первинної діагностики			Результати підсумкової діагностики		
	Низький ступінь	Середній ступінь	Високий ступінь	Низький ступінь	Середній ступінь	Високий ступінь
ЕГ	36,7%	47,6%	15,6%	50,3%	40,1%	9,5%
КГ	36,6%	48,5%	14,9%	24,4%	55,4%	20,1%
$\varphi^*_{\text{емп}}$	0,037	0,220	0,232	6,645	3,762	3,701
P	> 0,100	> 0,100	> 0,100	0,000	0,000	0,000

Примітка: достовірні відмінності показників визначаються затемненими клітинками в таблиці

У підлітків контрольної групи прямо пропорційно протилежні результати – зниження показників низького (на 12,2%) та збільшення відсоткової частки середнього (на 6,9%) й високого ступенів (на 5,2%) схильності до асоціального впливу релігійних культів. Отримані результати в контрольній групі можна пояснити декількома причинами. По-перше, відсутністю цілеспрямованого систематичного профілактичного впливу на підлітків за цим напрямом, оскільки підлітки контрольної групи брали участь лише в окремих масових заходах, які не мали системного характеру і, відповідно, не впливали на особистість в необхідному об'ємі. По-друге, нестабільністю суспільно-політичної ситуації, що склалася в області на момент проведення підсумкової діагностики, яка, на думку багатьох дослідників, впливає на релігійність населення та при певних умовах може призводити до потрапляння в асоціальний релігійний культ [1; 2; 4; 5; 6].

За особистісним критерієм порівнювали показники й динаміку рівнів самооцінки, особистісної адаптованості та задоволеності основних потреб підлітків у контрольній і експериментальній групах (використані діагностичні методики: «Тест на виявлення рівня самооцінки»; «Методика визначення особистісної адаптованості школярів» (А. Фурман); «Методика діагностики ступеня задоволення основних потреб»).

За особистісним критерієм було досягнуто:

1) зниження показників високого рівня самооцінки порівняно з її низьким рівнем (низький ступінь схильності до асоціального впливу релігійних культів – на 4,3%, середній – 2,1%, високий – 3,0%);

2) зменшення низької адаптованості (низький ступінь схильності до асоціального впливу релігійних культів – на 14,9%, середній – 9,8%, високий – 11,1%) та збільшення показників середньої адаптованості підлітків усіх ступенів схильності до асоціального впливу релігійних культів (низький рівень – на 9,4%, середній – 8,7%, високий – 22,2%), а також зменшення критичної дезадаптації в підлітків з високим ступенем схильності на 12,4% та високої адаптації в підлітків з високим (на 12,4%) і середнім (на 5,5%) ступенями схильності;

3) підвищення значимості соціальних потреб у підлітків з високим та середнім ступенями схильності до асоціального впливу релігійних культів (середній ступінь – на 25,8%, високий – на 38,4%). Отримані дані свідчать про формування адекватного сприйняття підлітками себе у світі, об'єктивну оцінку ними своїх якостей і можливостей, умінь співвідносити їх з вимогами оточуючих людей і суспільства в цілому; формування вмінь розуміння своїх успіхів та невдач, обирати соціально орієнтовані види діяльності, активно брати в них участь, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації, які виникають;

4) сталості показників потреб у безпеці, яка свідчить про зміну суб'єкта впливу в підлітків з високим ступенем схильності до асоціального впливу релігійних культів з асоціального на соціалізуючий.

За діяльнісним критерієм порівнювали й виявляли динаміку показників проблемних сфер діяльності підлітків у контрольній і експериментальній групах (використана діагностична методика: «Методика визначення особистісної адаптованості школярів» (А. Фурман)).

За діяльнісним критерієм спостерігалось отримання позитивних результатів щодо вирішення проблем у таких сферах діяльності, як сім'я й товарищі по класу, про що свідчить відсутність різниці у їх показниках у підлітків з високим, середнім та низьким ступенями схильності до асоціального впливу релігійних культів порівняно з результатами первинної діагностики, де спостерігався більший відсоток наявності цих проблемних сфер діяльності в підлітків з високим ступенем схильності до асоціального впливу релігійних культів.

Отримані дані свідчать про налагодження стосунків між підлітками та батьками, підлітками та класом, чому сприяли спільні сімейні та шкільні заходи в ході системної профілактичної роботи, до яких залучали підлітків. Також налагодженню взаємовідносин сприяло відвідування підлітками з високим ступенем схильності до асоціального впливу релігійних культів гуртків та секцій, на заняттях яких формувалися навички соціально орієнтованого неформального спілкування та спрямованість на соціальну активність особистості.

На результати вплинули й заходи індивідуального впливу, які полягали в безпосередній роботі з батьками, самими підлітками та класом.

Усі зазначені вище отримані результати за сугестивним, особистісним і діяльнісним критеріями свідчать про ефективність розробленої, науково обґрунтованої та впровадженої моделі системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, у якому школа як соціальна інституція виступила основним координуючим центром здійснення системної цілеспрямованої профілактичної роботи міждисциплінарною командою спеціалістів. Основний суб'єкт, який координував діяльність міждисциплінарної команди, був соціальний педагог.

Результати дослідно-експериментальної роботи можуть бути використані у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів різної спрямованості та спеціалізації з урахуванням змін, що відбуваються в законодавстві нашої держави у сфері свободи совісті й віросповідання. Саме ці зміни слід ураховувати при вдосконаленні системи профілактики асоціального впливу релігій та її корекції з урахуванням специфіки окремих загальноосвітніх навчальних закладів.

Перспективою подальшої дослідно-експериментальної роботи вбачається розробка змісту і технологій соціально-педагогічної підтримки міждисциплінарною командою спеціалістів сформованого адаптаційного потенціалу підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів у юнацькому віці з урахуванням соціально-психологічних особливостей і потреб вже на цьому віковому етапі розвитку особистості; науково-методичного забезпечення відповідних заходів профілактичної роботи, які б увійшли в наступні програми системного профілактичного впливу.

Список використаної літератури

- 1. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
- 2. Козловський О. Р.** Релігійна свідомість і релігійні практики населення сучасної України як предмет соціально-філософського аналізу / О. Р. Козловський. – К. : ВД «Стилос», 2007. – 192 с.
- 3. Конституція України:** Закон України від 28.06.1996 р. № 254к/96-ВР. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vr>>.
- 4. Стоцький Я. В.** Релігійна ситуація в Україні: проблеми і тенденції розвитку (1988 – 1998 рр.) / Я. В. Стоцький – Тернопіль, 1999. – 120 с.
- 5. Филипович Л.** Неорелігії: поява і стосунки з державою / Л. Филипович // Рідна школа. – 1996. – №2 (795). – С.72–74.
- 6. Эгильский Е. Э.** Новые религиозные течения. Современные нетрадиционные и эзотерические учения: учебн. пособ. / Е. Э. Эгильский, А. В. Матецкая, С. И. Самыгин. – М. : КНОРУС, 2011. – 224 с.

Степаненко В. І. Результати впровадження системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи

У статті представлено опис результатів підсумкової діагностики щодо ефективності системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи. Основними критеріями ефективності системи стали: сугестивний, особистісний та діяльнісний. За сугестивним критерієм порівнювалася динаміка показників ступенів схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів та їх навіюваності до і після дослідно-експериментальної роботи. За особистісним критерієм – показники рівнів самооцінки, особистісної адаптованості та задоволеності основних потреб підлітків у контрольній і експериментальній групах. За діяльнісним критерієм – показники проблемних сфер діяльності підлітків.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи показав загальне підвищення адаптаційного потенціалу підлітків щодо їхньої стійкості до асоціального впливу релігійних культів в експериментальній групі, що свідчить про ефективність розробленої системи.

Ключові слова: профілактика, система, підліток, асоціальний вплив релігійних культів, загальноосвітня школа

Степаненко В. И. Результаты реализации системы профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков в социально-педагогической среде общеобразовательной школы

В статье представлено описание итоговых результатов диагностики относительно эффективности системы профилактики асоциального влияния религиозных культов на подростков в социально-педагогической среде общеобразовательной школы. Основными критериями эффективности системы стали: суггестивный критерий, личностный и деятельностный. По суггестивному критерию сравнивалась динамика показателей степеней склонности подростков к асоциальному влиянию религиозных культов и их внушаемости до и после опытно-экспериментальной работы. По личностному критерию – показатели уровней самооценки, личностной адаптированности и удовлетворенности основных потребностей подростков в контрольной и экспериментальной группах. По деятельностному критерию – показатели проблемных сфер деятельности подростков.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал общее повышение показателей адаптационного потенциала подростков относительно их стойкости к асоциальному влиянию религиозных культов в экспериментальной группе, что свидетельствует об эффективности системы.

Ключевые слова: профилактика, система, подросток, асоциальное влияние религиозных культов, общеобразовательная школа

Stepanenko V. I. The Results of the Introduction System of Prevention of Asocial Influence of Religious Cults on Adolescents in Socio-pedagogical Environment of Secondary School

The article describes the results of final diagnosis on the effectiveness of the system of prevention of asocial influence of religious cults on adolescents in socio-pedagogical environment of secondary school. The main criteria efficiency for system is: suggestive, personal and activity.

For suggestively criterion compared the dynamics indicators of predilection of adolescents to asocial influence of religious cults and their suggestive before and after the experimental work.

For personal criterion – indicators levels of self-esteem, personal adaptability and satisfaction of basic needs of adolescents in the control and experimental groups.

For activity criterion – is indicators of problem areas adolescents.

Analysis of the results of experimental work showed a general rise in indicators of the adaptation potential of adolescents with respect to their resistance to the asocial influence of religious cults in the experimental group, indicating the effectiveness of the system.

Key words: prevention, system, adolescent, asocial influence of religious cults, secondary school

Стаття надійшла до редакції 24.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 615.851:37.018.3

С. В. Тунтуєва

**СУПЕРВІЗІЯ ЯК МЕТОД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДТРИМКИ
БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО
ТИПУ ТА ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ**

Розвиток сімейних форм виховання продовжує залишатись в Україні провідною формою влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Створюючи мережу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, держава забезпечує право дитини на виховання й зростання в турботливій родині та безпечному сімейному середовищі. Забезпечити таке середовище – завдання не з легких, бо від наявності чи відсутності ключових батьківських компетенцій буде залежати рівень комфорту сімейного середовища не тільки для влаштованих на спільне проживання й виховання дітей, а й самих батьків-вихователів. Дитячий будинок сімейного типу чи прийомна сім'я є «живим організмом», який швидко реагує на будь-які

зовнішні (соціально-економічна й політична нестабільність; зміна місця проживання) та внутрішні (зміна чисельності сім'ї за рахунок влаштування дітей та їхня адаптація до нових умов життя, адаптація самої сім'ї до влаштованих дітей) впливи. Кожен із названих впливів може створювати стресову ситуацію для батьків-вихователів та прийомних батьків і від їхнього вміння долати цей стрес залежить якість подальшого життя кожної дитини, сім'ї взагалі та їх особисто. Надаючи щоденну допомогу дітям-вихованцям в процесі адаптації до нових умов життя в дитячому будинку сімейного типу чи прийомній сім'ї, у батьків-вихователів є ризик потрапити у замкнуте коло власних думок та почуттів, що може призвести до емоційного вигорання як захисного механізму психіки від непомірних навантажень. Запобігти цьому може супервізія як метод професійної допомоги, спрямований на забезпечення організаційних, професійних та особистих потреб.

Метою статті є обґрунтування необхідності застосування супервізії для батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків як методу професійної підтримки.

Необхідність застосування супервізії в соціальній роботі знайшла своє відображення в національних нормативно-правових документах, які регламентують діяльність певних соціальних служб щодо надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів. Так, відповідно до Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», супервізія визначається як «вид діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, спрямований на забезпечення належної якості соціальної роботи, запобігання професійним ризикам шляхом навчання соціальних працівників, наставництва та професійної підтримки на робочому місці» [5]. Отже, суб'єктом, який здійснює супервізію виступає державна установа (центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді), об'єктом, який користується таким видом діяльності – соціальний працівник.

В наказі Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу» метою супервізії є «забезпечення якості соціального супроводження, його вдосконалення й оптимізація діяльності фахівців центру» [6]; завданням – «професійна підтримка, навчання на робочому місці та наставництво фахівця центру, попередження професійних ризиків, допомога у забезпеченні ефективності соціально супроводження» [6]; суб'єктами надання супервізії є представник центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, психологи, юристи, представники громадських організацій, які здійснюють свою діяльність у сфері захисту прав дитини, об'єктом – фахівець центру.

Зазначений аналіз дозволяє нам сформулювати протиріччя, яке виявляється у тому, що основним надавачем соціальних послуг дітям-вихованцям в сімейних формах виховання є батьки-вихователі та прийомні батьки, проте вони не виступають об'єктом супервізії і,

відповідно, не отримують зазначений вид професійної підтримки, хоча найбільше її потребують.

В практиці соціальної роботи можливості супервізії в діяльності соціальних служб використовуються мало і застосовується вона здебільшого до фахівців. Для кращого розуміння можливостей професійної підтримки прийомних батьків та батьків-вихователів, вважаємо за доцільне розглянути наукові доробки за обраною проблемою.

В теорії соціальної роботи, супервізія як категорія менеджменту соціальної роботи розглядається в роботах О. Безпалько, З. Бондаренко, О. Брижоватої, І. Григи, Н. Заверико, І. Зверєвої, К. Шендеровського та інших. Цінною для нашого дослідження є теза З. Бондаренко щодо багатовимірності цього виду професійної підтримки: як принципу, функції та методу. «Супервізія як принцип (цільовий, комплексний, системний) – це професійний стиль менеджерської роботи; як функція – це індивідуальне кураторство, спрямоване на розв’язання проблем, труднощів, викривлень у діяльності конкретного фахівця будь-якої служби; як метод – це навчання на досвіді, ураховуючи відмінності в адміністративному та освітньому методах супервізії, акцентуючи увагу на розвитку професійних навичок фахівця, допомозі в забезпеченні якісної послуги, профілактиці синдрому професійного вигорання членів організації та здійснення обліку, спостереження й контролю за трудовою активністю та результатами роботи за конкретних умов діяльності тощо» [2, с. 48].

Досліджуючи особливості супервізії в соціальній роботі, С. Архіпова, З. Бондаренко, І. Ушакова, К. Шендеровський визначають три основні функції супервізії: *освітницьку* (формуючу), що включає розвиток умінь, навичок, здібностей стосовно професії; *підтримуючу* (тонізуючу), що включає підвищення стійкості впливу зі сторони проблем клієнтів; *спрямовуючу* (нормативну), що включає контроль працівника над власною особистістю (труднощі-символи) [2, с. 48; 4, с. 82].

В основу підходу до супервізії покладається ціннісна база, сформована, на думку І. Ушакової, з фундаментальних принципів, які визначають взаємовідносини супервізора із супервізованим та супервізованого з безпосереднім отримувачем соціальних послуг. Такими принципами є: компетентність, інформована згода, захист прав клієнта і молодого фахівця, конфіденційність та відповідальність [4, с. 82].

Процес супервізії передбачає високий рівень підготовки фахівця, який проводить супервізію, знання ключових компетенцій, якими має володіти супервізований, розуміння й усвідомлення проблем, з яким стикається супервізований фахівець в практиці щоденної роботи, та відповідальність за її результати.

В оглянутій нами літературі, яка представляє базові (ключові) компетенції майбутніх батьків-вихователів та прийомних батьків, найбільш популярним виявився перелік Британської агенції з усиновлення

та фостерінгу, доповнений та узагальнений Г. Бевз. Такими компетенціями є: виховання дітей; створення безпечного та підтримуючого середовища для дитини; здатність працювати в команді; особисте зростання; підтримка довготривалих стосунків дитини (створення та відновлення зв'язків із біологічними родичами прийомної дитини).

В проєкті Державного стандарту функціонування прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, Н. Комарова зазначає, що «прийомні батьки та батьки-вихователі повинні володіти певними знаннями та навичками для того, щоб:

- захищати й виховувати дітей у безпечних, здорових умовах з нічим не обтяжено позитивною підтримкою;
- підтримувати зв'язки між дітьми та їхніми родичами;
- задовольняти потреби дитини, пов'язані з її розвитком;
- допомагати їй адаптуватися до вилучення із сім'ї та до втрати;
- сприяти виникненню прив'язаності;
- підвищувати самооцінку;
- подавати позитивний приклад;
- сприяти культурному самовизначенню;
- застосовувати виховні заходи відповідно до віку дитини та без брутального, принижу вального або тілесного покарання;
- підтримувати інтелектуальний та освітній розвиток;
- сприяти позитивним соціальним відносинам та обов'язкам, моделюючи їх» [3, с. 185].

Таким чином, прийомні батьки та батьки-вихователі мають розуміти складність завдань, які згодом постануть перед ними щодо виховання й розвитку дітей, та постійно підвищувати професійний рівень. Не останню роль в процесі реалізації виховних завдань й відновлення емоційного стану відіграють особистісні характеристики батьків.

Серед особистісних характеристик, які виказують прийомні батьки, виокремлюють:

- *реалістичність* (розуміння наявної ситуації у власній сім'ї та ситуації розвитку дитини; адекватність надання належної турботи дитині);
- *надійність* (здатність надати дитині безпечне середовище для проживання та зростання; готовність захистити дитину відповідно до її інтересів; вміння долати складні життєві ситуації);
- *чесність* (готовність відкрито обговорювати життєві цінності, свої сильні та слабкі сторони; прийняття та переосмислення минулого дитини, готовність зберегти її біологічне коріння; здатність задовольняти реальні потреби дитини без маніпулювань);
- *відповідальність* (готовність прийняти дитину на виховання без засудження й докорів, створювати позитивну сімейну атмосферу);
- *гнучкість* (здатність набувати нові знання та навички, готовність змінюватися);

- *відкритість* (вміння працювати в команді разом із соціальними працівниками, залученими фахівцями, родичами дитини; брати до уваги точку зору дитини і діяти відповідно до ситуації та рівня її розвитку; готовність прийняти допомогу інших людей);

- *емпатійність та співпереживання* (здатність до збалансованості почуттів) [1, с. 49].

Дослідивши показники оцінювання сімейної системи [1, с. 55], проаналізувавши власний досвід роботи із прийомними сім'ями та дитячими будинками сімейного типу, ми дійшли висновку, що діяльність батьків-вихователів та прийомних батьків здійснюється одночасно за декількома напрямками.

Перший напрям реалізації професійного батьківства стосується *адміністративної* діяльності та пов'язується із оформленням/переоформленням необхідних документів на кожному влаштовану до сімейної форми опіки дитину; налагодженням зв'язків із соціальними службами, державними установами та організаціями, які працюють у сфері дотримання прав дитини з метою забезпечення права кожної дитини на сім'ю, освіту, медичне обслуговування, відпочинок, майно та ін.; вибудовування партнерських взаємостосунків із соціальними працівниками, які здійснюють соціальне супроводження; запровадження в практику повсякденного життя сімейного бюджетування та управління фінансовими ресурсами сім'ї.

Другий напрям реалізації професійного батьківства – *соціальний*, який реалізується засобами соціальної адаптації сім'ї в новій формі існування (приймна сім'я чи дитячий будинок сімейного типу): пристосування до нових умов життя, якщо це пов'язане зі зміною місця проживання, та до інфраструктури мікрорайону; налагодження стосунків із сусідами; встановлення/відновлення й підтримка родинних зв'язків прийомної дитини/дитини-вихованця з біологічними батьками чи родичами тощо.

Третій напрям – *внутрішньосімейний*, який полягає в реалізації функцій сім'ї, регламентації її життєдіяльності, налагодженні внутрішньої комунікації, розвитку й підтримці власних сімейних ресурсів, спрямованих на згуртування, подолання труднощів, вирішення конфліктних ситуацій, застосування методів заохочення та покарання тощо.

Четвертий напрям – *індивідуальний*, реалізується засобами допомоги дитині в адаптації до нових умов; проведення оцінки та задоволення базових потреб кожної дитини; планування індивідуального розвитку дитини; залучення фахівців, здатних професійно допомогти дитині у вирішенні певних проблем; підготовки дитини до самотійного життя.

П'ятий напрям – *особистісний*, включає вміння та навички прийомних батьків та батьків-вихователів виявляти й задовольняти власні потреби, своєчасно звертатися по допомогу у випадку браку власних ресурсів.

Узагальнюючи матеріал представленого дослідження робимо такі висновки. По-перше, супервізію ми розглядаємо як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків, який дозволяє їм навчатися на власному досвіді, допомагає вдосконалити батьківський потенціал, сприяє кращому розумінню потреб дитини, забезпечує профілактику синдрому емоційного вигорання. По-друге, національним законодавством передбачається супервізія процесу соціального супроводження сімейних форм виховання з метою вдосконалення й оптимізації діяльності соціального працівника, проте можливість застосування супервізії як методу професійної підтримки для батьків-вихователів сімейних форм не розглядається. По-третє, складність виконання батьківських обов'язків батьками-вихователями та прийомними батьками полягає у тому, що вони реалізуються довготривалий час за декількома напрямками одночасно, а це може негативно позначатись на їх особистому благополуччі, впливати на якість й ефективність реагування та потреби дитини. Отже, професійне батьківство потребує професійної підтримки.

Список використаної літератури

- 1. Приймна** сім'я: методика створення і соціального супроводу: науково-методичний посібник / Г. М. Бевз, В. О. Кузьмінський, О. І. Нескучаєва та ін. – К. : Центр стратегічної підтримки, 2003. – 92 с.
- 2. Бондаренко З. П.** До питання про менеджмент та супервізію волонтерської роботи / З. П. Бондаренко. – Соціальна педагогіка : теорія та практика. – № 2. – 2012. – С. 43 – 53.
- 3. Комарова Н. М.** Функціонування прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / Н. М. Комарова. – Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 2. – К. : ТОВ «ЛДЛ», 2007. – 232 с.
- 4. Ушакова І. В.** Особливості супервізії в соціальній роботі / І. В. Ушакова // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Соціологія, 2011, т. 156, вип. 144. – С. 80-84.
- 5. Закон** України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21 червня 2001 року N2558-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.25571.0>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
- 6. Наказ** Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводження прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу» від 31.10.2006 № 3685 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z123>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Тунтуєва С. В. Супервізія як метод професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу та прийомних батьків

У статті обґрунтовується необхідність застосування супервізії як методу професійної підтримки батьків-вихователів дитячих будинків

сімейного типу та прийомних батьків. Проаналізовано основні нормативні документи, які регламентують проведення супервізії, вказані об'єкти й суб'єкти її проведення. Представлені особливості застосування супервізії в соціальній роботі, її функції і принципи. Описано базові компетенції кандидатів у батьки-вихователі та прийомні батьки, знання та навички, якими вони повинні володіти. Представлені особистісні характеристики, які притаманні батькам-вихователям і прийомним батькам. Досліджено показники оцінювання сімейної системи, які стали основою для виокремлення п'яти напрямів реалізації професійного батьківства в сімейних формах виховання.

Ключові слова: супервізія, професійна підтримка, професійне батьківство, сімейні форми виховання, батьки-вихователі, прийомні батьки, батьківські компетенції.

Тунтуева С. В. Супервизия как метод профессиональной поддержки родителей-воспитателей детских домов семейного типа и приемных родителей.

В статье обосновывается необходимость применения супервизии как метода профессиональной поддержки родителей-воспитателей детских домов семейного типа и приемных родителей. Проанализированы основные нормативные документы, регламентирующие проведение супервизии, указанные объекты и субъекты ее проведения. Представлены особенности применения супервизии в социальной работе, ее функции и принципы. Описаны базовые компетенции кандидатов в родители-воспитатели и приемные родители, знания и навыки, которыми они должны обладать. Представлены личностные характеристики, которые присущи родителям-воспитателям и приемным родителям. Исследованы показатели оценки семейной системы, которые стали основой для выделения пяти направлений реализации профессионального отцовства в семейных формах воспитания.

Ключевые слова: супервизия, профессиональная поддержка, профессиональное родительство, семейные формы воспитания, родители-воспитатели, приемные родители, родительские компетенции.

Tuntueva S. V. Supervision as a method of professional support for the foster parents at the family-type foster homes

The article explains the need for supervision as a for the professional support for the foster parents at the family-type foster homes. The basic normative regulations that governing a supervision conduction was analyzed, its objects and subjects was specified. Was formulated a contradiction, that indicates that the main subject of the provision of a social and educational services for orphans and children deprived of parental care in familial forms of upbringing are the parents, but at the same time, they are not included to the list of professionals who can get this type of the professional support. The

features of the application of a supervision in the social work, its functions and principles was presented. The basic competences of the candidates for the foster parents and adoptive parents, the knowledges and skills required of the candidates for the foster parents and adoptive parents was described. A characteristics of the personality such as realism, reliability, honesty, responsibility, flexibility, openness and empathy that are inherent to the foster parents and adoptive parents was presented. Indicators of the family system assessment, which allowed to give a brief description of the five areas in the implementation of a professional parenting in a familial forms of education: administrative, social, intrafamily, individual, personal was investigated.

Key words: supervision, professional support, professional parenting, family forms of upbringing, foster parents, adoptive parents, parental competence.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

УДК 37.013.42

Ю. І. Чернецька

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РЕСОЦІАЛІЗОВАНOSTІ НАРКОЗАЛЕЖНИХ ОСІБ

Актуальність проблеми розробки критеріїв та показників ресоціалізованості наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів зумовлена суперечністю між необхідністю експериментальної перевірки дієвості системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації даної категорії та відсутністю розробленої критеріально-методичної бази для можливості здійснення експериментального дослідження.

Метою статті є розробка та описання критеріїв та показників ресоціалізованості наркозалежних осіб як методичної основи для можливості здійснення педагогічного експерименту.

Дослідження ефективності системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів передбачає попередню розробку методичного апарату експериментального дослідження на основі принципів психодіагностики.

Аналіз публікацій і наукових психолого-педагогічних джерел свідчить, що основи психолого-педагогічної діагностики особистості ґрунтовно розроблено і представлено в роботах провідних учених (К. Абульханова-Славська, І. Дубровіна, Ю. Гільбух, К. Гуревич, В. Киричук, Л. Собчик). Зокрема, дослідження соціальних відхилень і соціопатій особистості вивчали Л. Бурлачук, Є. Головаха, О. Єгоров,

Б. Зейгарник, А. Личко, Н. Максимова, К. Мілютіна, Т. Яценко), вивчення психологічних особливостей проходження особистістю кризових етапів життя досліджено Л. Александровою, Л. Сохань, психологічні основи професійного становлення особистості вивчали Е. Зеєр, Є. Клімов, Н. Пряжніков, мотивацію особистості до саморозвитку і діяльності – В. Вілюнас, Є. Ільїн, Х. Хекхаузен, основні детермінанти соціально-педагогічної діагностики представлено в роботах Ю. Гончарової, Р. Овчарової та ін.

В останніх дослідженнях соціально-педагогічної науки досить ґрунтовно представлено соціалізаційну проблематику з урахуванням емпіричного досвіду В. Рютіним, О. Рассказовою, В. Плотніковим, О. Караман та ін.

Дослідно-експериментальна робота ґрунтується на принципах єдності методології й діагностики, пріоритету телеологічного підходу над каузальним суб'єкт-суб'єктних відносин, урахування динаміки розвитку, структурно-динамічної цілісності, комплексного підходу до розв'язання проблем дослідження, об'єктивності, єдності діагностики, соціального навчання і соціального виховання наркозалежних, одночасного вивчення колективу й особистості, статистичної вірогідності результатів дослідження.

Експериментальне впровадження системи соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб в реабілітаційних центрах, а також верифікація ефективності впровадженої системи, стає можливим завдяки розробці сукупності критеріїв та показників ресоціалізованості наркозалежних осіб. Спираючись на аналіз змістовних характеристик ресоціалізованості, ми дійшли висновку, що до змісту критеріїв ресоціалізованості слід віднести такі складові соціального досвіду: соціальні знання, вміння, навички, зразки поведінки, а також ціннісні орієнтації та життєві цінності, соціальні емоції, які отримують реалізацію і вдосконалення у свідомості та поведінці особистості у соціальному середовищі завдяки властивій особистості суб'єктності. Тож в якості критеріїв ресоціалізованості нами було обрано: *пізнавально-когнітивний* (рівень соціальних знань), *ціннісно-самооцінний* (рівень розвитку соціальних цінностей), *потребнісно-мотиваційний* (рівень розвитку мотивацій і потреб особистості у зміні якостей, здібностей, характеристик особистості), *діяльнісно-поведінковий* (рівень засвоєння соціальної поведінки у суспільстві), *особистісно-рефлексивний* (рівень здатності до осмислення себе як суб'єкта власної життєдіяльності).

Під час розробки зазначених критеріїв ми спиралась на традиційно сформований в педагогічній практиці підхід до проведення психолого-педагогічної та соціально-педагогічної діагностики, зокрема на розроблений інструментарій та процедури такої роботи [6; 7].

Посилаючись на визначення соціально-педагогічної діагностики, наведене С. Архиповою, Г. Майбородою, О. Тютюнник, уточнимо, що під соціально-педагогічною діагностикою ресоціалізованості

наркозалежних осіб будемо розуміти спеціально-організований процес пізнання, під час якого відбувається збір інформації про особистість наркозалежної особи, соціум та про вплив різних факторів (особистісних, мікро – та макросередовищних), з метою визначення стану наркозалежної особи, а також з'ясування сутності її проблем та проблем її родини, індивідуальних психологічних особливостей, соціальної ситуації для прогнозування і побудови оптимальної траєкторії ресоціалізації наркозалежної особи [3, с. 108 – 109]. Також при відборі діагностичного інструментарію ми враховували думку Ю. Гончарової, що за змістом і кінцевим результатом соціально-педагогічна діагностика є педагогічною, а за методикою проведення має багато спільних рис із психологічними і соціологічними дослідженнями. Об'єктом діагностики для соціального педагога є особистість наркозалежного у процесі розвитку в системі його взаємодії із соціальним мікросередовищем й суб'єкти цього середовища, що здійснюють вплив на формування особистості. Предметом діагностики є соціально-педагогічна реальність (середовище). Предмет і об'єкт діагностики відображаються у змісті діагностики [1].

Відбір діагностичного інструментарію здійснювався на основі відомих і апробованих у соціально-педагогічних дослідженнях критеріїв, в тому числі й при дослідженні соціалізаційної проблематики (О. Караман, Є. Плisko О. Рассказова В. Рютін, Т. Швець). Слід відзначити, що не в усіх зазначених дослідженнях в якості об'єкта експериментального дослідження розглядається саме ресоціалізованість, але майже всі дослідження опосередковано стосуються означеного об'єкта, і так, чи інакше, обрані дослідниками критерії оцінки досліджуваних об'єктів сприятимуть обґрунтуванню сукупності критеріїв для дослідження ресоціалізованості у власному експериментальному дослідженні.

Продовжуючи роботу над визначенням власної критеріальної бази, спиратимемось на ідеї вище згаданих дослідників. Так, для оцінки розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти О. Рассказовою обрано когнітивний критерій, що охоплює соціально-комунікативну компетентність, соціальні знання та успішність учнів у класному колективі, ціннісно-самооцінний, до якого авторка відносить соціальні цінності та етичні уявлення, адекватність саморозуміння особистості та переконання оточуючих, які вплинули на розвиток і становлення особистості дитини в процесі її соціалізації; наступним критерієм обрано емоційно-особистісний, показниками якого слугують характеристика кола спілкування, соціальні емоції та соціальні якості; останнім – практично-діяльнісний, до якого входять соціальні уміння, соціальна поведінка, соціальна активність особистості [4, с. 448]. Особливо цінним для нашого дослідження є зміст соціальності особистості, визначений авторкою, до якого О. Рассказова відносить позитивні зміни особистості, набуття нею соціального досвіду, удосконалення соціально значущих і

соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій, людських цінностей, напрацювання різних форм самовиявлення в різних видах соціальної поведінки, усвідомлення себе суб'єктом власної діяльності [4, с. 407]. Експериментальне дослідження соціальності передбачало використання комплексу методів, серед яких контент-аналіз змісту документів (творів учнів щодо актуальних проблем спілкування, навчання, життя), метод соціально-педагогічних ситуацій, спостереження за учнями в умовах шкільного середовища, і методик, серед яких тест-опитувальник самовідношення В. Століна, С. Панталеєва, проєктивний тест особистісних відносин, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій «Будиночки» О. Орехової на основі тесту відносин А. Еткінда та ін.

Розробляючи критерії ресоціалізованості наркозалежних осіб, ми спиратимемось на думку О. Рассказової щодо змісту деяких підібраних нею критеріїв, обираючи в якості критеріїв ресоціалізованості наркозалежних осіб пізнавально-когнітивний, ціннісно-емоційний і діяльнісно-поведінковий критерії як найбільш схожі за змістом до специфіки дослідження.

У дослідженні В. Рютіна, яке присвячено вивченню проблеми соціально-педагогічних умов соціалізації військовослужбовців збройних сил України, використовуються такі критерії та відповідні до них показники ефективності соціалізації військовослужбовців строкової служби: психо-адаптивний, який пов'язаний із спроможністю особистості в обмежений термін пристосуватися до умов військового соціуму та стійко переносити його негативний вплив; морально-нормативний, що відображає наявність у військовослужбовців необхідних моральних якостей та їх відповідність нормам військового соціуму; комунікативний, що характеризує активність військовослужбовців строкової служби [5, с. 10]. Як бачимо, обрані згаданим автором критерії соціалізації змістовно охоплюють лише специфічні для об'єкта дослідження критерії та показники, по суті, відображаючи практично-діяльнісний та ціннісний аспекти соціалізації, не торкаючись когнітивного і мотиваційного компонентів. Автором в якості діагностичного інструментарію використано багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Маклакова і С. Чермянінова, який призначається для оцінки адаптивних можливостей особистості, а також методики експертного оцінювання, анкетування, опитування тощо. Цінними для власного дослідження є ідеї В. Рютіна щодо підбору показників для діяльнісно-поведінкового критерію, який обрано нами в якості критерію ресоціалізованості наркозалежних осіб, однак, зміст його показників ми дещо модифікували.

Продовжуючи розробку критеріальної бази зазначимо, що у дослідженні Т. Швець, яке присвячене вивченню громадянської соціалізації учнів середнього загальноосвітнього закладу, експериментально досліджено громадянськість – складно структурований феномен, що виявляється у сукупності ціннісних

поглядів та настанов, комплексі громадянських якостей і формах поведінки. Дослідниця визначила ціннісний критерій (система громадянських цінностей, які включають ціннісне ставлення до держави, суспільства, народу, себе як громадянина), критерій якостей особистості (патріотизм, громадянська гідність та солідарність), поведінковий критерій (готовність особистості до реальної активної та відповідальної громадянської поведінки) [8, с. 15]. Діагностика рівня громадянськості старшокласників проводилася Т. Швець за допомогою таких методів науково-педагогічного діагностування, як опитування (щодо рівня сформованості громадянської позиції молоді), тестування (тест для визначення рівня сформованості громадянських якостей учнів П. Ігнатенка, В. Поплужного, Н. Косаревої, Л. Криничної), бесіди, аналіз результатів творчої діяльності учнів, спостереження. Всі обрані авторкою дослідження критерії та відповідні їм показники, так чи інакше, в суто специфічному змісті для власної проблематики, відображені нами в ціннісно-емоційному критерії (специфіка показників полягає у виявленні ціннісного відношення до себе, інших людей, у власній відповідальності, можливості безконфліктно взаємодіяти з іншими людьми).

У найближчому за суттю до нашого, експериментальному дослідженні О. Караман, присвяченому вивченню проблеми соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, в якості критеріїв було обрано потребнісно-мотиваційний, когнітивно-пізнавальний, морально-вольовий, міжособистісний, творчий рівні. Серед діагностичних методів і методик використано такі, що дозволяють комплексно визначити характеристики потребнісно-мотиваційної сфери підлітків (методика визначення загального індексу задоволеності Н. Кузьміної, методика «Карті інтересів», методика ДДО (Є.Клімов), мотивація схвалення – шкали Марлоу-Крауна), методики вивчення рівня розвитку пізнавальних здібностей (методики вивчення сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення), методики вивчення активно-практичної (творчої) сфери особистості (анкета «Види творчої діяльності»), методика вивчення сфери міжособистісних стосунків (соціометрія, референтометрія, методика діагностики міжособистісних стосунків Тімоті-Лірі тощо), методики дослідження біологічно зумовлених якостей та особливостей протікання психічних процесів (апаратурні методи вивчення властивостей нервової системи, питальник Айзенка, питальник структури темперамента В. Русалова, шкала оцінки тривожності Тейлор, методика «Неіснуюча тварина» тощо) [2, с. 302]. В якості цінної ідеї в дослідженні О. Караман виявилася думка щодо вивчення потребнісно-мотиваційного рівня ресоціалізованості як критерію, що дозволяє виявити ступінь соціальної значущості особистості, рівень її прагнення і мотиви щодо поновлення соціального функціонування як повноцінного члена суспільства. Також ми свідомо обрали в якості критерію особистісно-рефлексивний критерій, що відображає здатність

особистості усвідомити власну цінність, цінність взаємодії з іншими людьми, проявити адекватні відчуття, відповідно відреагувати на небезпеку та профілакувати небажані явища у стосунках.

Таким чином, бачимо, що єдиних усталених підходів, процедур, ознак, інструментарію емпіричного дослідження соціалізованості, в тим більше, ресоціалізованості особистості в соціальній педагогіці ще не вироблено. Критерії та показники ресоціалізованості особистості визначаються дослідниками відповідно до завдань дослідження, вікових та інших специфічних характеристик соціальних суб'єктів.

Враховуючи думку попередників, ми розробили власний, найбільш адекватний меті нашого дослідження інструментарій оцінки рівня ресоціалізованості наркозалежних. Посилаючись на розуміння ресоціалізованості як комплексної соціально детермінованої характеристики індивіда, у якій поєднується низка складових, обрано відповідні критерії й показники ресоціалізованості наркозалежних осіб: *пізнавально-когнітивний* (соціальні знання, уявлення щодо використання набутого соціально-позитивного досвіду, соціальний інтелект); *ціннісно-емоційний* (соціальна зрілість (відповідальність), конфліктність, сформованість соціальних цінностей); *потребнісно-мотиваційний* (мотивація досягнення успіху, прагнення до творчої та професійної самореалізації, асертивність); *діяльнісно-поведінковий* (самоефективність, соціальна активність, комунікативні уміння); *особистісно-рефлексивний* (саморефлексія, емпатія, самовідношення). Наведена сукупність критеріїв, показників та методик діагностики рівнів ресоціалізованості забезпечує у ході експериментального дослідження надійність та вірогідність результатів оцінки ресоціалізованості наркозалежних осіб.

Перспективними напрямками розв'язання окресленої проблеми є питання діагностики ресоціалізованості наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів, а також питання графічної інтерпретації отриманих результатів.

Список використаної літератури

- 1. Гончарова Ю. А.** Социально-педагогическая диагностика в 2-х частях. Ч.1: учебно-методическое пособие по спец. 031300 (050711) социальная педагогика / Ю.А. Гончарова. – Воронеж, 2005. – 64 с.
- 2. Караман О. Л.** Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Олена Леонидівна Караман. – Луганськ, 2013. – 473 с.
- 3. Методи та технології роботи соціального педагога :** навчальний посібник / Автори-укладачі : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Вид. дім «Слово», 2011. – 496 с.
- 4. Рассказова О. І.** Развитие социальности учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ольга Ігорівна Рассказова. – Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – 2012. –

519 с. **5. Рютін В. В.** Педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби збройних сил України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Віталій Васильович Рютін; ЛНПУ імені Тараса Шевченка. – 2006. – 20 с. **6. Соціальна** робота з різними категоріями клієнтів / Харченко С. Я., Кратінов М. С., Ваховський Л. Ц., Кратінова В. О., Песоцька О. П., Караман О. Л. – Луганськ : «Альма-матер», 2003. – 198 с. **7. Соціально-педагогічна** робота з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів: науково-методичний посібник для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» / Укл. : С. Я. Харченко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька. – Х. : ХГПА, 2015. – 120 с. **8. Швець Т. Е.** Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Е. Швець ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

Чернецька Ю. І. Критерії та показники ресоціалізованості наркозалежних осіб

У статті розкрито проблему розробки критеріїв та показників ресоціалізованості наркозалежних. До змісту критеріїв віднесено такі показники: соціальні знання, вміння, навички, зразки поведінки, ціннісні орієнтації та життєві цінності, соціальні емоції, які отримують реалізацію і вдосконалення у свідомості та поведінці особистості у соціальному середовищі завдяки властивій особистості суб'єктності. В якості критеріїв ресоціалізованості нами було обрано: *пізнавально-когнітивний* (рівень соціальних знань), *ціннісно-самооцінний* (рівень розвитку соціальних цінностей), *потребнісно-мотиваційний* (рівень розвитку мотивацій і потреб особистості у зміні якостей, здібностей, характеристик особистості), *діяльнісно-поведінковий* (рівень засвоєння соціальної поведінки у суспільстві), *особистісно-рефлексивний* (рівень здатності до осмислення себе як суб'єкта власної життєдіяльності).

Ключові слова: соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних, ресоціалізованість, критерії ресоціалізованості, показники ресоціалізованості.

Чернецкая Ю. И. Критерии и показатели ресоциализированности наркозависимых лиц

В статье раскрыта проблема разработки критериев и показателей ресоциализированности наркозависимых. К содержанию критериев отнесены такие показатели: социальные знания, умения, навыки, образцы поведения, ценностные ориентации та жизненные ценности, социальные эмоции, которые реализуются и усвершенствуются в сознании и поведении личности в социальной среде благодаря присущей личности субъектности. В качестве критериев ресоциализированности выбраны:

познавательно-когнитивный (уровень социальных знаний), *ценностно-самооценный* (уровень развития социальных ценностей), *потребностно-мотивационный* (уровень мотивации и потребностей личности в смене качеств, способностей, характеристик личности), *деятельностно-поведенческий* (уровень усвоения социального поведения в социуме), *личностно-рефлексивный* (уровень способности к осмыслению себя как субъекта собственной жизнедеятельности).

Ключевые слова: социально-педагогическая работа по ресоциализации наркозависимых, ресоциализированность, критерии ресоциализованности, показатели ресоциализованности.

Chernetskaya Y. I. Criteria and indicators of addicts' resocialization

The article deals with the problem of development of criteria and indicators of addicts' resocialization. It presents the tools of resocialization level assessment, which is adequate to the research aim. The criteria content has such indicators as social knowledge, skills, behaviour patterns, value orientation and life values, social emotions, realised and improved within the social environment in the mind and behaviour of a personality due to his subjectness. The criteria of addicts' resocialization include: cognitive (level of social knowledge), value-and-self-esteeming (level of social values), need-motivating (level of motivations and needs in changes of qualities, abilities and characteristics of a personality), action-behavioral (level of assimilation of social behaviour in society), personality-reflective (level of capacity of self-understanding). The given set of addicts' resocialization criteria, indicators and diagnostic methods provides reliability and validity of the research results.

The criteria and indicators of addicts' resocialization is a basis of experimental socially and pedagogical work.

Key words: addicts' resocialization, criteria, indicators, subjectness, resocialization level assessment.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2016 р.

Прийнято до друку 29.02.2016 р.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Архипова Світлана Петрівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького.

2. **Березан Валентина Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

3. **Білик Олена Миколаївна** – докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецтвознавства, літературознавства та мовознавства Харківської державної академії культури.

4. **Бондар Олена Андріївна** – фахівець I категорії директорату Інституту культури і мистецтв ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

5. **Бондаренко Ганна Михайлівна** – вихователь Цупівського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа I-II ступенів – дошкільний заклад».

6. **Борисенко Лілія Леонідівна** – викладач предметів фізкультурного циклу ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

7. **Брюховецька Оксана Анатоліївна** – викладач загальнотехнічних дисциплін ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

8. **Бутенко Людмила Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Веприцька Надія Миколаївна** – магістрантка, вчитель початкових класів Риб'янцівської загальноосвітньої школи I – III ступенів.

10. **Веретенко Тетяна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

11. **Головня Владислава Олександрівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

12. **Гончар Ганна Дмитрівна** – викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

13. **Гуренко Ольга Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки Бердянського державного педагогічного університету.

14. **Жучок Володимир Григорович** – учитель фізики, учитель-методист, директор Опитненської загальноосвітньої школи I-III ступенів Артемівської районної ради Донецької області.

15. **Жучок Любов Дмитрівна** – учитель математики, учитель-методист Артемівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 18 Артемівської міської ради Донецької області.

16. **Зажарська Ганна Петрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Іванчикова Світлана Миколаївна** – аспірант кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Ільченко Оксана Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

19. **Кабас Джамль Рашид Аль-Гханімі** – аспірант Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

20. **Калько Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління освітою Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

21. **Качан Анжела Василівна** – соціальний працівник ВГЦ «Волонтер», магістр Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.

22. **Клочан Юлія Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

23. **Костенко Сергій Юрійович** – викладач кафедри фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

24. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Крошка Світлана Андріївна** – вчитель-методист, викладач вищої категорії предметів фізкультурного циклу ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка».

26. **Ларіонова Наталія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Максимовська Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Харківської державної академії культури.

29. **Малков Дмитро Юрійович** – кандидат педагогічних наук, доцент Київського національного університету культури і мистецтв.

30. **Муляр Наталія Володимирівна** – студентка-магістрантка 6 курсу, спеціальність «Соціальна педагогіка» Київського університету імені Бориса Грінченка.

31. **Мурсамітова Ірина Анатоліївна** – викладач вищої категорії, викладач предметів музичного циклу ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

32. **Нестеренко Ольга Олегівна** – студентка спеціальності «Соціальна педагогіка» Київського університету імені Бориса Грінченка.

33. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Панченко Наталія Василівна** – аспірантка, старший викладач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

35. **Правова Нінель Володимирівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. **Проскурняк Олена Ігорівна** – доктор психологічних наук, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія».

37. **Роман Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

38. **Скорік Христина Євгенівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Спіріна Тетяна Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

40. **Степаненко Вікторія Іванівна** – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

41. **Тарасова Віталія Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

42. **Тимошенко Наталія Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Київського університету імені Бориса Грінченка.

43. **Тунтусва Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

44. **Федотова Тетяна Володимирівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

45. **Чернецька Юлія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

46. **Шинкарьов Сергій Іванович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

47. **Щука Галина Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (298) лютий 2016

Частина II

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 29.01.2016 р. Підп. до друку 29.02.2016 р.
Формат 60х84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 36,27. Наклад 200 прим. Зам. № 201.

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.