

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 2 (333) ЛЮТИЙ

2020

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 2 (333) лютий 2020

Частина II

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

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 8 від 01 березня 2020 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Семеріков С. О. – доктор педагогічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри інформатики та прикладної математики (Україна)

Заступники головного редактора:

Караман О. Л. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології (Україна)

Набока О. В. – доктор історичних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри історії України (Україна)

Шехавцова С. О. – доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», декан факультету іноземних мов (Україна)

Відповідальні редактори:

Юрків Я. І. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри соціальної педагогіки (Україна)

Забудкова О. А. – кандидат історичних наук, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», старший викладач кафедри історії України (Україна)

Кокнова Т. А. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри романо-германської філології (Україна)

Члени редакційної колегії:

Бабіч В. І. – доктор педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Власенко К. В. – доктор педагогічних наук, професор, Донбаська державна машинобудівна академія, завідувач кафедри математики та моделювання (Україна)

Глуховцева К. Д. – доктор філологічних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри української філології та загального мовознавства (Україна)

Дмитренко В. І. – доктор філологічних наук, професор, Криворізький державний педагогічний університет, професор кафедри української та світової літератур (Україна)

Заблюцький В. В. – доктор наук з державного управління, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту публічного управління, адміністрування та післядипломної освіти (Україна)

Кобзар О. І. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський університет економіки й торгівлі, професор кафедри ділової іноземної мови (Україна)

Кушнірова Т. В. – доктор філологічних наук, професор, Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка, професор кафедри германської філології та перекладу (Україна)

Литвин М. Р. – доктор історичних наук, професор, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, завідувач відділу (Україна)

Лукасевич-Велеба Й. – доктор педагогічних наук, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, професор педагогічного факультету (Республіка Польща)

Любимова С. А. – кандидат філологічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет, докторант кафедри англійської філології, перекладу і філософії мови імені проф. О. М. Мороховського (Україна)

Михальський І. С. – доктор історичних наук, професор, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», завідувач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин (Україна)

Моїсеєнко О. Ю. – доктор філологічних наук, професор, Національний університет «Києво-Могилянська академія», професор кафедри англійської мови (Україна)

Нефьодов Д. В. – доктор історичних наук, доцент, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, доцент кафедри історії (Україна)

Полулященко Ю. М. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», директор навчально-наукового інституту фізичного виховання і спорту (Україна)

Прошкін В. В. – доктор педагогічних наук, Київський університет імені Бориса Грінченка, професор кафедри комп'ютерних наук і математики (Україна)

Саснко В. Г. – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри олімпійського та професійного спорту (Україна)

Священко З. В. – доктор історичних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, професор кафедри всесвітньої історії та методик навчання (Україна)

Си Цзюньцінь – доктор філологічних наук, професор, Ланьчжоуський університет, факультет російської мови та літератури (КНР)

Ткачук В. В. – кандидат педагогічних наук, Криворізький національний університет, асистент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки (Україна)

Хахула Л. І. – кандидат історичних наук, доцент, Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, старший науковий співробітник (Україна)

Юган Н. Л. – доктор філологічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, професор кафедри іноземних мов (Україна)

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 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 № ** (***) , 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний).

Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

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); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); 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 в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно послатися на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Моого, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Bruner, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку „Список використаної літератури” (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в **References** мають бути оформлені латиною; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видань; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Russian], [in Ukrainian] Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською, російською та 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 (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

ЗМІСТ

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

1. **Domina V. V., Gutareva N. V., Sedova N. S.** Conditions of formation of professional competence in future teachers of physical education..... 5
2. **Горошкін І. О.** Мовленнєві ситуації як засіб формування ключових компетентностей учнів 5-6 класів гімназії у процесі навчання іноземних мов..... 13
3. **Горошкіна О. М.** Урок у компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу..... 22
4. **Котєнєва І. С., Вовк С. В.** Методична компетентність як мета та результат професійної підготовки майбутнього вчителя біології..... 34
5. **Назмієв А. О.** Сутність індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості..... 46
6. **Попова Л. О.** Засоби навчання української мови в компетентнісній парадигмі сучасної освіти..... 54
7. **Попова О. В.** Реалізація педагогічних умов формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів..... 62
8. **Шехавцова С. О.** Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключова в сучасному освітньому просторі..... 72

ІННОВАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

9. **Solodiuk N. V., Kuzmenko A. O., Kashyrina I. O.** Teaching English to pre-schoolers using tongue twisters..... 80
10. **Голуб Н. Б.** Мовленнєвий вчинок на уроках української мови в ліцеї..... 92
11. **Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В.** Особливості лексико-граматичного структурування мовленнєвих висловлювань у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)..... 101
12. **Єпіхіна М. А., Келаріу О. В.** Народна педагогіка як засіб національно-патріотичного виховання молодших школярів у новій українській школі..... 114
13. **Коваленко В. Є.** Особливості емоційних переживань учнів з інтелектуальними порушеннями у навчально-пізнавальній діяльності..... 123
14. **Ковальова Т. О.** Робота в команді як педагогічна проблема... 130
15. **Мухіна А. Ю., Серомаха Н. Є.** Особливості застосування метода заміщувального онтогенезу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру..... 139

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ**

16. **Domina I. V.** Students' Gender Socialization: to the Problem of Defining a Notion..... 146
17. **Караман О. Л.** Методологічні засади проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України: філософський рівень..... 157
18. **Краснова Н. П.** Взаємозв'язок та взаємозалежність самостійної роботи студентів і потенціалу соціуму..... 167
19. **Курило В. С., Савченко С. В.** Організація супротиву інформаційному впливу Росії на Україну як нова задача сучасної соціальної педагогіки..... 181
20. **Мальцева О. І.** Кіберсоціалізація як особливий вид соціалізації особистості..... 190
21. **Мороз В. П.** Сучасний погляд на проблему лідерства..... 200
22. **Черниш О. О.** Автокомунікація у блогосфері як чинник соціалізації особистості..... 208
23. **Шепелєва Н. В.** Специфіка формування соціальної активності студентської молоді у дозвіллевій діяльності..... 217

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

24. **Otroshchenko N. L.** Some Actual Forms and Methods in the Work of a Social Teacher of a General Secondary Education Institution..... 230
25. **Литвинова Н. А.** Методи соціально-педагогічної роботи щодо підготовки дитини до повернення в біологічну сім'ю після тривалого перебування в інтернатному закладі..... 238
26. **Мартинюк Т. А.** Стратегія і тактика дослідження стану соціальної інтеграції молоді з інвалідністю..... 248
27. **Остролицька Л. І.** Концепції реабілітації в контексті системних, інституційних та історичних змін..... 260
28. **Степаненко В. І.** Креатизація середовища у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів..... 274
29. **Трубавіна І. М., Негачевська З. І., Мартинюк А. Ю.** Методика організації роботи груп підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах..... 282
30. **Юрків Я. І.** Соціальна вулична робота як засіб формування здорового способу життя підлітків у громаді..... 294

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ

UDC 378.016:796]:005.336.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-5-12

Domina Viktoriia,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of Department of English Philology
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine.

domina@nubip.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3308-1754>

Gutareva Natalia,

Candidate of Medical Sciences, Head of Department of Medical and
Biological Fundamentals of Life Protection and Civil Protection
State Higher Educational Establishment “Donbas State Pedagogical
University”, Sloviansk, Ukraine.

shkaf@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4635-6104>

Sedova Julia,

4th year student Faculty of Physical Education State Higher Educational
Establishment “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, Ukraine.

stud.spot.sedova@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8506-1264>

CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION

Modern educational trends are forcing us to rethink the value of a professionally competent teacher of the 21st century. To review the requirements for the professional competence of the future physical education teacher, to learn to have the ability and ability to solve the tasks that constantly arise in the process of scientific and pedagogical activity. In this regard, one of the important tasks of higher education is the education of the teacher's personality as a repeater of cultures, the development of his professional consciousness and reflection, since it is the teacher who is a key figure in transitional periods of social development, the key to national consciousness.

The psychological and pedagogical literature has accumulated considerable experience in the problem of competence, which was covered in the scientific works of N. Bibik, E. Bondarevskaya, B. Gershunsky, A. Khutorsky and others. In these studies, competence is seen as a specialist's level of education and his or her overall cultural competence, and is also

viewed as a complex system that includes the specialist's knowledge, skills, skills and professionally important qualities. The problem of professional and pedagogical competence was reflected in the works of L. Vasylchenko, S. Goncharenko, O. Dubaseniuk, O. Pometun, N. Nichkalo, A. Smirnova.

The purpose of the article is to form the professional competence of the future teacher of physical education in the conditions of European integration, to determine the factors that stimulate his professional growth.

To determine the level of professional competence of future teachers of physical education, diagnostic methods were used: the technique of self-assessment of Dembo-Rubinstein's personality, diagnostics of the cognitive component of bilingual culture, diagnostics of the communicative component of bilingual culture.

Methods of generalization, comparison, and systematization were used to justify the conditions of competence formation for the professional coaching activities of future physical education teachers.

In order to determine the level of professional competence, we conducted a survey of 52 students of SHEI of Donbass State Pedagogical University of the 2nd and 3rd courses of the Faculty of Physical Education (Slovyansk).

The survey found that almost all students are focused on professional development, 78% understand the need to study specialized literature aimed at improving the professional skills of the future specialist, 56% believe that professional qualities are formed only in the course of production or practice, but the vast majority understand the need formation of professional competence through psychological and pedagogical methods.

The acquisition by a future teacher of physical education of professional competence begins with mastering the pedagogical profession and covers several stages of professional development of the future specialist, during which life and professional orientations change, the restructuring of personality structure takes place, leading activity is determined, the social situation is determined.

Stages of professional development of the future physical education teacher:

- 1) considered choice of profession;
- 2) training in specialized HSE;
- 3) getting used to a young specialist;
- 4) a person is recognized as an experienced specialist if he or she is able to cope with basic professional functions independently and successfully;
- 5) the presence of specialist qualities, skills, broad orientation in professional activity; individual style of activity;
- 6) a specialist in the art of his craft, widely known in his circle or abroad; he professionally solves the task at the expense of extensive experience, skill, ability to organize the work of a physical education teacher, etc .;

7) the specialist is an authoritative trainer, transfers experience to young people, watches over their professional growth, his life is filled with a meaningful professional perspective (Nazarenko, 2010, p. 83).

As you progress from stage to stage, your future physical education teacher gradually develops professional competence. The concept of "professional competence of the teacher" expresses the personal capabilities of the teacher, allowing him to independently and quite effectively solve the pedagogical tasks formulated by him. Thus, under the pedagogical competence can be understood the unity of theoretical and practical readiness of the future specialist to carry out their professional activities.

Scientist N. Garna, competence – category is evaluative, she characterizes a person as a subject of specialized activity in the system of social development of labor, having in mind the level of development of his ability to make qualified judgments, make adequate responsible decisions in problem situations, plan and perform actions that lead to the rational and successful achievement of the set goals (Garna, 2020, p. 63).

A somewhat different approach to the interpretation of the concept of "competence" in the scientific works of N. Sergienko, according to which "competence" expresses the meaning of the traditional triad of "knowledge, ability, skill" and serves as a link between its components.

Competence in a broad sense can be defined as in-depth knowledge of the subject or mastery of the skill. Hence the "formula of competence": competence is the mobility of knowledge plus the flexibility of method plus the criticality of thinking "(Sergienko, 2018, p. 245).

In the course of the research work, the criteria of professionalism of the future teacher of physical education were determined: deep professional knowledge and theoretical skills, a set of practical skills, skillfully applied in practice. V. Sinenko concludes that a teacher's professional competence is a high level of his / her psychological-pedagogical and scientific-substantive knowledge and skills in combination with the appropriate cultural and ethical model (Skvortsova 2009, p. 93).

The acquisition by a future teacher of professional competence is that professional knowledge must be formed simultaneously at all levels: methodological, theoretical, methodical, technological. It requires advanced professional thinking, the ability to select, analyze and synthesize the acquired knowledge in achieving a pedagogical goal, to fully present the technology of their application.

Interesting for this study is O. Bilyavskaya's view on the issues of components of professional competence (Bilyavska, 2017, p. 26). They form the ideal professional, personalizing public requests and meeting the needs of today, reflecting the requirements of a teacher of higher education:

- Cognitive-technological covers in-depth knowledge, qualifications and practical experience in the subject area; knowledge of ways to solve technical, creative tasks; harmonization of scientific-subject and world-view methodological, didactic, psychological knowledge; mastering modern tools of

studying the personality of the student; use of methods of pedagogical management; the ability to organize a subject-subjective educational process aimed at comprehensive development of the student's personality.

- Methodical competence includes the mastering of new methodological and pedagogical ideas by the teacher, approaches to the educational process in modern personality-oriented, developmental, creative technologies, possession of different methods, techniques and forms of organization of higher education.

- Communicative-situational competence encompasses the knowledge, abilities, skills and methods of partnerships between participants in the educational process, taking into account the pedagogical age, psychological and individual characteristics of students; ability to see in each individual personality, respect the opinion of the opponent; combine demandingness with respect for others, tact and tolerance in relationships; ability to anticipate optimum contacts in advance; ability to create an atmosphere of positive mood in the classes.

- Social competence contains the characteristics of a teacher who has reached a high level of awareness of social problems and requests, ways of interaction with society; the ability to find information and confidently construct behavior to strike a balance between one's needs, expectations, meaning of life and the demands of social reality; ability to make choices, to take responsibility, to form the subject of patriotic feelings, to respect the history, traditions of the Ukrainian people, etc.

- Psychological and pedagogical competence covers possession of psychological and pedagogical diagnostics; ability to carry out individual work on the basis of the results of pedagogical diagnostics, to identify the individual characteristics of students, to determine and take into account the emotional state of a person, competently build relationships with colleagues.

- Predictive-reflexive competence includes the ability to construct a trajectory of students' development, to assist in their development; ability to technologically predict, design, plan the course of the educational process; to predict the development of both the student team in general and each student in particular.

- Autopsychological competence implies the ability to be aware of the level of their own professional activity, their special, methodical and communicative abilities, potential; the ability to see the disadvantages of defining tasks and trajectories for one's self-education and self-improvement.

- IT competency requires ICT skills; apply rational methods of search, analysis, adequate selection, systematization, use of information; independently create various test tasks; to consider didactic principles, laws, methods, forms of organization of educational process for its optimization on the basis of computerization; clearly and clearly present the educational material in view of the specifics of the subject, the subjective experience of students, their level of preparation, life experience and psychological characteristics.

- Managerial competence includes mastering the teacher's methods, techniques of organizing his or her own activity and effective student activity; managing the process of learning; defining the goals of the educational activity, obtaining information about the level of achievement of the activity goals; ability to make corrective influence on ways of educational activity.

- Cooperative competence implies the teacher's ability to productively and harmoniously organize learning interactions to achieve a common goal.

- Multicultural competence contains knowledge of the educator of cultural, national heritage, mentality of representatives of different nationalities, achievements and achievements of the Ukrainian people; tolerant attitude to the culture and traditions of representatives of other peoples.

- Valeological competence ensures the organization of healthy lifestyles in the physical, social, mental and spiritual spheres, the organization of their own work and implementation, the realization of health preserving function of student development, that is, providing the proper conditions for normal life.

- Cultural competence implies a high level of development in social, professional and spiritual life; education in the subject, erudition, and culture of behavior (Domina, 2019, p. 104).

Therefore, the professional competence of the teacher is an integrated personality trait, possessing a complex of professionally important qualities for the teacher, has a high level of scientific-theoretical and practical preparation for creative pedagogical activity and effective interaction with students in the process of pedagogical cooperation based on the implementation of modern technologies results.

That is why the development of professional competence is a matter for the future physical education teacher himself, since he consciously regulates the standards of his behavior on the basis of acquired pedagogical experience. The professional growth of the teacher and the improvement of his professional competence are facilitated by: high spiritual and moral image of ZVO, which provide favorable creative working conditions; systematic self-educational activity of the teacher; participation in projects, internships, competitions, conferences, seminars, etc.; emphasis on innovative, creative search component of scientific activity; objective evaluation of work; moral and material stimulation.

The professional competence of the future physical education teacher is the result of creative professional activity, an integrated indicator of the personality and activity of the teacher. Formation of a professional competent future teacher of physical education successfully solves the tasks of education and training, prepare for the society of a professional with the desired psychological qualities; satisfied with the profession; are aware of the prospect of their professional development; open to continuing vocational training; Enrich the experience of the profession through personal creative input; socially active in society; committed to the teaching profession. Given the relevance and importance of the problem under study, we believe that further scientific and theoretical understanding and practical implementation require ways, forms and

methods of forming the professional competence of a future physical education teacher in the period of study at a higher education institution.

Literature

- 1. Білявська О. О.** Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. URL: <http://lib.mdpu.org.ua/nvs/>.
- 2. Domina V. V.** Professional competence of the modern teacher is requirement for education in the context of European measurement. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*. (Monograph). Vienna: «Premier Publishing», 2019. P. 103–110.
- 3. Гарна С. Ю.** Формування професійної компетентності вчителя-словесника в контексті дистанційного навчання школярів (60-65). *Восточно Европейский Научный Журнал. Педагогические науки*. 2020. №52 (7). С. 60–65.
- 4. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
- 5. Назаренко Г. І.** Професійна компетентність особистості вчителя післядипломної педагогічної освіти. *Освіта Донбасу*. 2010. № 2. С. 80–87.
- 6. Сергієнко Н. Ф.** Професійна компетентність сучасного вчителя. URL: http://images/content/nashi_vydanya...upr.
- 7. Скворцова С. О.** Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93–94.

References

- 1. Biliavska, O. O.** (2017). Profesiina kompetentnist uchytelia yak skladova efektyvnoi pedahohichnoi diialnosti [Professional competence of the teacher as a component of effective pedagogical activity]. Retrieved from <http://lib.mdpu.org.ua/nvs/> [in Ukrainian].
- 2. Domina, V. V.** (2019). Professional competence of the modern teacher is a requirement for education in the context of European measurement. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*. Vienna: «Premier Publishing», 103-110 [in Austrian].
- 3. Harna, S. Yu.** (2020). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vchytelia-slovesnyka v konteksti dystantsiinoho navchannia shkoliariv (60-65) [Formation of professional competence of a vocabulary teacher in the context of distance learning of students (60-65)]. *Vostochno Europejskij Nauchnyj Zhurnal. Pedagogicheskie nauki – Eastern European National University. Pedagogical sciences*, 52 (7), 60-65 [in Ukrainian].
- 4. Ovcharuk, O. V.** (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvithoi polityky [Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Educational Policy]. K.: «K.I.S.» [in Ukrainian].
- 5. Nazarenko, H. I.** (2010). Profesiina kompetentnist osobystosti vchytelia pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Professional competence of the personality of the teacher of postgraduate pedagogical education]. *Osvita Donbasu – Education of Donbass*, 2, 80-87 [in Ukrainian].
- 6. Serhiienko, N. F.** (2018). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia

[Professional competence of the modern teacher]. Retrieved from http://images/content/nashi_vydanya...upr [in Ukrainian].
7. Skvortsova, S. O. (2009). Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia [Professional competence of the teacher: the content of the concept]. *Nauka i osvita – Science and education*, 4, 93-94 [in Ukrainian].

Дьоміна В. В., Гутарєва Н. В., Сєдова Н. С. Умови формування професійної компетентності у майбутніх вчителів фізичного виховання

Процеси глобалізації, сучасні освітні тенденції, зміна цінностей, стрімкий розвиток науки, підвищення вимог до фахових якостей тренерської діяльності зумовлюють необхідність формування професійної компетентності у майбутніх вчителів фізичного виховання та інших представників освіти.

У запропонованій статті авторами розглядаються актуальні проблеми формування професійної компетентності, яка розглядається як інтегрована властивість особистості, що володіє комплексом професійно значущих для майбутнього вчителя фізичної культури якостей.

У ході дослідження визначено поняття професійної компетентності майбутнього вчителя. Обґрунтовано етапи професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури, що являє собою основу успішної адаптації до сучасних освітніх процесів.

Представлено один з можливих способів формування професійної компетентності у процесі підготовки майбутніх вчителів фізичного виховання до професійної діяльності, яке полягає у використанні моделі формування психолого-педагогічних умінь. Саме ця система підготовки дозволяє шляхом пізнання загальних законів психології та педагогіки, конкретизації їх основний положень визначити специфіку тренерської діяльності.

Ключові слова: критерії професіоналізму, майбутній вчителі фізичної культури, професійна компетентність, тренерська діяльність, фізичне виховання.

Демина В. В., Гутарєва Н. В., Сєдова Н. С. Умовия формирования профессиональной компетентности у будущих учителей физического воспитания

Процессы глобализации, современные образовательные тенденции, изменение ценностей, стремительное развитие науки, повышение требований к профессиональным качествам тренерской деятельности обуславливают необходимость формирования профессиональной компетентности у будущих учителей физического воспитания и других представителей образования.

В предлагаемой статье авторами рассматриваются актуальные проблемы формирования профессиональной компетентности, которая рассматривается как интегрированное свойство личности, обладающей

комплексом професійно значимих для майбутнього вчителя фізичної культури якостей.

В ході дослідження визначено поняття професійної компетентності майбутнього вчителя. Обґрунтовано етапи професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури, представляє собою основу успішної адаптації до сучасних освітніх процесів.

Представлено один з можливих способів формування професійної компетентності в процесі підготовки майбутніх учителів фізичного виховання до професійної діяльності, яке полягає в використанні моделі формування психолого-педагогічних умінь. Саме ця система підготовки дозволяє шляхом пізнання загальних законів психології та педагогіки, конкретизації їх основних положень визначити специфіку тренерської діяльності.

Ключові слова: критерії професіоналізму, майбутній вчитель фізичної культури, професійна компетентність, тренерська діяльність, фізичне виховання.

Domina V., Gutareva N., Sedova N. Conditions of Formation of Professional Competence in Future Teachers of Physical Education

Globalization processes, current educational trends, changing values, rapid development of science, increasing requirements for professional qualities of coaching activities necessitate the formation of professional competence in future teachers of physical education and other representatives of education.

The proposed article discusses the actual problems of the formation of professional competence, which is considered as an integrated property of the personality, possessing a complex of professionally important qualities for the future teacher of physical culture.

During the study the concept of professional competence of the future teacher was defined. The stages of professional development of the future physical education teacher, which is the basis for successful adaptation to modern educational processes, are substantiated.

One of the possible ways of forming professional competence in the process of preparing future teachers of physical education for professional activity, which is to use the model of formation of psychological and pedagogical skills, is presented. It is this system of training that allows to determine the specifics of coaching activities by knowing the general laws of psychology and pedagogy, specifying their basic provisions.

Key words: criteria of professionalism, future teacher of physical culture, professional competence, coaching activity, physical education.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бабич В. І.

УДК 373.5.016:81'23

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-13-21

Горошкін Ігор Олександрович,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна.

igorgoroshkin@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2694-458X>

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Навчання іноземної мови стає життєвою необхідністю для сучасної людини, що зумовлено динамічними змінами економічних, політичних, соціальних умов життя, які спонукають до міжнародного співробітництва, модернізації економіки, політичного й міжкультурного діалогу. Прикметною ознакою навчання іноземних мов в українській школі є формування в учнів низки компетентностей.

Як свідчить аналіз спеціальних джерел, спостереження за освітнім процесом, анкетування вчителів-предметників, значну роль у формуванні ключових компетентностей учнів на уроках іноземних мов посідають компетентнісно орієнтовані мовленнєві ситуації.

Особливостям застосування мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних мов присвячено розвідки Н. Басай, М. Вайсбурд, Р. Мільруда, Т. Полонської, В. Редька, М. Сідун та інших дослідників. У посібнику «Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів» автори обґрунтовують пріоритетність застосування мовленнєвих ситуацій, що, на їхню думку, зумовлено сутністю комунікативного підходу до навчання іноземних мов, передусім його діяльнісним характером, зазначаючи, що мовленнєві ситуації «особливо притаманні навчальній діяльності у старшій школі, коли в учнів активно формуються комунікативні наміри, зумовлені майбутньою професійною діяльністю» (Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти, 2018). На нашу думку, діапазон використання мовленнєвих ситуацій значно ширший, що передусім пов'язуємо з реалізацією в освітньому процесі компетентнісного підходу, спрямованого на посилення практичного аспекту навчання. Мовленнєві ситуації потребують від учнів застосування знань не тільки під час розв'язання навчальних ситуацій, а й за їх межами. Крім того, спрямовані не на відтворення знань або окремих дій, а організовують діяльність учнів, почасти самостійну.

Доцільність застосування мовленнєвих ситуацій під час навчання іноземних мов у початкових класах довела М. Сідун. Ураховуючи особливості навчання іноземної мови в початкових класах, авторка виокремлює ситуації-вправи, ситуації-ілюстрації, ситуації-оцінки, ситуації-запити інформації, ситуації-проблеми, ситуації-виклади, які рекомендує впроваджувати в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів, ілюструючи прикладами для уроків у початкових класах (Сідун, 2012).

Навчально-методичний посібник «Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі» присвячено актуальним питанням компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. У ньому представлено результати наукових досліджень, що окреслюють основні тенденції розвитку змісту навчання іноземних мов у початковій школі. Автори пов'язують оновлення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти передусім зі змінами в стратегічних напрямках розвитку сучасної школи, насамперед зі спрямуванням навчальної діяльності на вироблення в учнів необхідних життєвих ключових і предметних компетентностей, які в майбутньому давали б змогу випускникам комфортно почуватися в сучасному мультинаціональному та полікультурному світовому середовищі (Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі, 2019). Особливості реалізації компетентісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи висвітлено в статті Т. Полонської (Полонська, 2014). Проте сьогодні відчутний брак досліджень, які орієнтували б учителя на формування в учнів ключових компетентностей під час навчання іноземних мов у 5-6 класах.

Мета статті – визначити роль мовленнєвих ситуацій у формуванні ключових компетентностей учнів 5-6 класів гімназії на уроках іноземної мови.

Логіка нашого дослідження потребувала уточнення семантичного наповнення базового поняття «мовленнєва ситуація». Для цього звернемося до лексикографічних видань.

Лінгводидактичний енциклопедичний словник за редакцією А. Щукіна визначає мовленнєву ситуацію як «сукупність обставин, у яких відбувається спілкування як система мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних і достатніх для здійснення мовленнєвої дії» (Щукін, 2006, с. 357). У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» мовленнєву ситуацію потлумачено як «сукупність позалінгвістичних чинників, що зумовлює потребу у висловленні. Мовленнєва ситуація може створюватися штучно на уроці задля розвитку комунікативних умінь і навичок. Мовленнєва ситуація забезпечує мотивацію навчання української мови, стимулює мовленнєву активність школярів» (Словник-довідник з лінгводидактики, 2015, с. 155). Мовленнєві ситуації на уроках іноземної мови – це такий вид навчальних завдань, які імітують

діяльність у сфері застосування іноземної мови, забезпечуючи пізнання в процесі аналізу учнями життєвої чи змодельованої вчителем ситуації, що передбачає аналіз її, прийняття самостійного рішення з урахуванням життєвого досвіду.

Відомо, що концепція «Нова українська школа» визначає десять ключових компетентностей, які мають бути сформовані в здобувачів освіти (Нова українська школа, 2016). Підґрунтя для формування ключових компетентностей учнів закладено ще в початкових класах, тож у 5-6 класах цю роботу продовжують на засадах наступності й перспективності.

Зіставний аналіз змісту чинних програм з іноземних мов для початкових і 5-6 класів та узагальнення його результатів дають змогу стверджувати про наступність і послідовність формування ключових компетентностей учнів (Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, 2018; Іноземні мови. Навчальні програми для 5-9 класів, 2017). Застосування в освітньому процесі мовленнєвих ситуацій підвищує інтерес учнів до предмета, сприяє формуванню в них умінь діяти в нестандартних ситуаціях, застосовуючи знання з різних джерел. Переконані, що для розроблення мовленнєвих ситуацій можна використовувати матеріал не тільки з підручника, а й інших ресурсів, ураховуючи принципи доступності, емоційності.

Задля формування таких ключових компетентностей, як спілкування державною (рідною) мовою та спілкування іноземними мовами, обізнаність та самовираження у сфері культури, у 5 класі можна використати мовленнєві ситуації, побудовані на країнознавчому матеріалі. Після уважного прочитання текстів про Україну та Велику Британію вчитель пропонує знайти ці країни на карті світу. Потім учні розглядають світлини, на яких зображені традиційні британські й українські сувеніри: зменшені копії червоного автобусу, Букінгемського палацу, Тауеру, Собору Святого Павла, Біг-Бену, статуетки шотландського собаки Коллі, глиняних шотландських волинок; рушники, вишиванки, глиняний посуд, тарелі. Здобувачам освіти необхідно визначити, які з них належать до британських, які – до українських. Таким чином відбувається засвоєння цікавої інформації міжкультурного спрямування. Для того, щоб дізнатися значення невідомих слів, учні працюють зі словниками.

Text 1. The official name of Great Britain is the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland. The country is situated in the north-west of Europe. It consists of two large islands, Great Britain and the Isle of Ireland. There are four countries in the UK: England, Wales, Scotland and Northern Ireland.

Text 2. Ukraine is situated in the centre of Europe. Its territory is 603,7 thousand square kilometres. Ukraine has got a long history. Its territory was a part of Kyivan Rus, an ancient state hundreds of years ago. Today Ukraine is an independent country. Kyiv is the capital of our country. It is very beautiful.

Учні під час виконання ситуаційних завдань засвоюють лексичні одиниці, а потім складають монологічні висловлення з певних тем, наприклад: «Сувенір з Британії», «Українські сувеніри». У процесі наполегливої самостійної роботи учні готуються самостійно скласти монологічне висловлення з теми.

П'ятикласники, згідно з вимогами чинної програми, ознайомлюються з темою «Харчування» (національні страви). Нам видається доцільним запропонувати їм таку мовленнєву ситуацію: об'єднати учнів у три-чотири групи, кожній із яких учитель дає картки, на яких зображено різноманітні продукти харчування, з яких можна приготувати страву (борщ, вареники, салат та ін.), розказати про цю страву всім учням класу або своїм одноліткам із Великої Британії розказати про українську національну страву. Така мовленнєва ситуація допоможе учням збагатити словниковий запас новими словами, застосувати їх у процесі монологічного мовлення, виявити творчість.

Оскільки важливим складником життя сучасного суспільства стала реклама, доречно під час уроку іноземної мови запропонувати учням прорекламувати страви, одяг, називаючи їх ознаки – розмір, колір, аромат тощо. Цікавим завданням є й реклама своєї школи, у якій учні повинні назвати її номер (якщо є), розмір, кількість поверхів, місце розташування, особливості архітектури тощо. Таке завдання можна виконувати і усно, і письмово, частіше як монолог, хоча можна подекуди спланувати й діалог. Якщо учні складають рекламу якогось предмета вдома, то можуть намалювати ілюстрації, підготувати мультимедійну презентацію або зняти відео. Звісно, що перед виконанням завдання вчителі необхідно актуалізувати відповідну лексику, пригадати різні прикметники, що можуть бути використані учнями, а також збільшити словниковий запас шляхом уведення нових слів.

Як свідчать спостереження за практикою навчання, вчителі, згідно з вимогами компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов, систематично залучають учнів до розв'язання комунікативних і навчальних проблем, застосовуючи логіко-математичний інтелект. Наприклад, коли йдеться про вік, час, кількість, конкретну дату, ціну, температуру повітря тощо. З огляду на це можна зробити висновок про те, що мовленнєві ситуації сприяють формуванню математичної компетентності учнів.

Основні компетентності в природничих науках формуються в межах тем ситуаційного спілкування, у процесі засвоєння яких школярі ознайомлюються з погодою, природними явищами. Це сприяє вдосконаленню в них умінь описувати іноземною мовою природні явища, аналізувати та оцінювати їх роль у життєдіяльності людини. Словниковий запас учнів дозволяє їм висловлювати враження від власних спостережень над природою, що дає змогу урізноманітнити тематику спілкування. Тому доцільними вважаємо такі мовленнєві ситуації, як описати погоду за вікном, скласти поради з догляду за кімнатними квітами тощо.

Інформаційно-цифрова компетентність формується шляхом реалізації відповідного набору мовленнєвих функцій у процесі застосування інформаційних технологій, ігор, соціальних мереж, що є невід'ємним складником сучасного освітнього процесу. Тож вони можуть створити дописи для соцмереж іноземною мовою. Учні звикли користуватися комп'ютерами, ноутбуками, планшетами, смартфонами, тому залучення цих засобів в освітній процес є логічним і доцільним. Аналіз змісту підручників з іноземних мов для 5-6 класів засвідчив, що вони мають аудіопідтримку, яка дає змогу учням сприймати іншомовне мовлення на слух, засвоювати нормативну вимову звуків. Окремі підручники містять покликання (QR-коди) на мультимедійні матеріали в мережі інтернет. Тож застосування смартфонів в освітньому процесі також сприяє формуванню означеної компетентності. Учні вже мають достатній словниковий запас для того, щоб комунікувати іноземною мовою в інформаційному просторі.

Така ключова компетентність, як *ініціативність і підприємливість*, потребує сформованості вмінь ініціювати усну, писемну, зокрема онлайн-взаємодію іноземною мовою для розв'язання конкретної життєвої ситуації. Учні мають усвідомити, що знання іноземної мови відіграє важливу роль для досягнення успішності, побудови вдалої кар'єри, фінансового успіху.

Мовленнєві ситуації відіграють особливу роль у формуванні соціальної та громадянської компетентності, передусім шляхом удосконалення вмінь використовувати ефективні комунікативні стратегії для співпраці з однокласниками в парах, у групах; застосовувати багатомовність для ведення міжкультурного діалогу. Необхідно пояснити учням, що для здійснення ефективної комунікації необхідно враховувати вплив слова на психічне здоров'я людини, відповідально застосовувати засоби іноземної мови. Для цього можна запропонувати ситуацію, у якій учень вітає своїх друзів, рідних зі святом, просить вибачення за щось.

Компетентність «Уміння вчитися упродовж життя» передбачає формування в учнів умінь самостійно працювати з підручником, шукати нову інформацію з різних джерел та критично оцінювати її. Означена компетентність формується передусім у процесі поступового залучення учнів до самостійної роботи, а також постійного збагачення словникового запасу учнів. Формуванню означеної компетентності сприяють такі мовленнєві ситуації, як складання розкладу уроків для свого класу, складання пам'ятки для однокласників «Як працювати зі словником» тощо.

Подібні мовленнєві ситуації сприяють формуванню в учнів умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження й самовияву; дотримуватися культури мовлення, що є показником загальної культури особистості; послуговуватися етикетними конструкціями; висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження. Мовленнєві ситуації дозволяють учневі працювати з інформацією в певній системі: ознайомлення із

ситуацією; розуміння її; прийняття рішення, як учинити, щоб розв'язати проблему; реалізація своїх дій; рефлексія – чи правильно я вчинив (ла), чи всі можливості було використано тощо.

Отже, мовленнєві ситуації відіграють особливу роль у формуванні ключових компетентностей учнів п'ятих-шостих класів. Під час залучення учнів до мовленнєвих ситуацій учитель створює умови для вироблення в здобувачів освіти умінь приймати рішення, щоб самостійно вийти на результат. Уміння поставити мету, скласти оптимальний план дій, досягнути результату, дотримуючися плану, зіставити отриманий результат із задумом належать до універсальних, важливих для кожної людини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні мовленнєвих ситуацій, спрямованих на формування в учнів 5-6 класів ключових компетентностей.

Список використаної літератури

- 1. Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально-методичний посібник / за наук. ред. В. Г. Редька; відп. за вип. Т. К. Полонська. Київ: Пед. думка, 2019. 413 с. URL: http://undip.org.ua/upload/iblock/dc7/n_m-posibnyk.pdf**
- 2. Іноземні мови. Навчальні програми для 5-9 класів. URL: https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf**
- 3. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник / В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай [та ін.]; за наук. ред. В. Г. Редька. Київ: Пед. думка, 2013. 260 с.**
- 4. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи: МОН України. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>**
- 5. Полонська Т. К. Реалізація компетентісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 3. С. 76–80. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10125/1/Polonska1.pdf>.**
- 6. Сідун М. До проблеми класифікації мовленнєвих ситуацій у професійній діяльності вчителя іноземної мови початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота». 2012. Вип. 24. С. 150–153.**
- 7. Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2015. 362 с.**
- 8. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: Іншомовна галузь. Іноземна мова (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко): наказ МОН України від 21.03.2018 №268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>.**
- 9. Шукін А. Н. Лінгводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.**

References

1. Redko, V. H. & Polonska, T. K. (Eds.). (2019). Dydaktychni ta metodychni zasady kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli [Didactic and methodological foundations of competence-oriented foreign language teaching in elementary school]. Kyiv: Ped. dumka. Retrieved from http://undip.org.ua/upload/iblock/dc7/n_m-posibnyk.pdf [in Ukrainian].
2. Inozemni movy. Navchalni prohramy dlya 5-9 klasiv [Foreign languages. Curricula for grades 5-9]. Retrieved from https://ru.osvita.ua/doc/files/news/561/56140/program_movi.pdf [in Ukrainian].
3. Redko, V. H., Polonska, T. K., Basai, N. P. & Redko V. H. (Eds.). (2013). Lihvodydaktychni zasady navchannia inozemnoi movy uchniv starshykh klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Linguistic-didactic principles of teaching a foreign language to high school students]. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
4. Nova ukrayinska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly [New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. (2016). MON Ukrayiny. Kyiv, Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
5. Polonska, T. K. (2014). Realizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu v navchanni inozemnykh mov uchniv profilnoi shkoly [Implementation of the competence approach in teaching foreign languages to students of the profile school]. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, 76-80. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/10125/1/Polonska1.pdf> [in Ukrainian].
6. Sidun, M. (2012). Do problemy klasyfikatsii movlennievnykh sytuatsii u profesiinii diialnosti vchytelia inozemnoi movy pochatkovoi shkoly [On the Problem of Classification of Speech Situations in the Professional Activity of a Primary School Foreign Language Teacher]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Seriiia «Pedahohika, sotsialna robota»*, 24, 150-153 [in Ukrainian].
7. Pentyliuk M. I., Horoshkina, O. M., Nikitina, A. V. & Pentyliuk, M. I. (Eds.). (2015). Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lihvodydaktyky [Dictionary of Ukrainian Linguistics Guide]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
8. Typova osvityna prohrama dlya zakladiv zahalnoyi serednoyi osvity: Inshomovna haluz. Inozemna mova (rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko): nakaz MON Ukrayiny vid 21.03.2018 № 268 [Typical educational program for general secondary education institutions: Foreign language. Foreign language (developed under the direction of O. Ya. Savchenko): order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated March 21, 2018 №268]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> [in Ukrainian].
9. Shchukin, A. N. (2007). Lingvodidakticheskij enciklopedicheskij slovar' [Linguididactic Encyclopedic Dictionary]. Moskva: Astrel': AST: Hranitel' [in Russian].

Горошкін І. О. Мовленнєві ситуації як засіб формування ключових компетентностей учнів 5-6 класів гімназії у процесі навчання іноземних мов

У статті визначено роль мовленнєвих ситуацій у формуванні ключових компетентностей учнів 5-6 класів гімназії на уроках іноземної мови. Мовленнєві ситуації на уроках іноземної мови схарактеризовано як вид навчальних завдань, які імітують діяльність у сфері застосування іноземної мови, забезпечуючи пізнання в процесі аналізу учнями життєвої чи змодельованої вчителем ситуації, що передбачає аналіз її, прийняття самостійного рішення з урахуванням життєвого досвіду. Наведено приклади мовленнєвих ситуацій, що можуть бути застосовані в освітньому процесі для формування ключових компетентностей учнів, визначених концепцією «Нова українська школа». Визначено, що мовленнєві ситуації сприяють формуванню в учнів умінь використовувати мову для духовного, культурного й національного самовираження й самовияву; дотримуватися культури мовлення, послуговуватися етикетними конструкціями; висловлювати іноземною мовою власні почуття, переживання і судження. Мовленнєві ситуації дозволяють учневі працювати з інформацією в певній системі: ознайомлення із ситуацією; розуміння її; прийняття рішення, як учинити, щоб розв'язати проблему; реалізація своїх дій; рефлексія.

Акцентовано, що застосування мовленнєвих ситуацій підвищує інтерес учнів до предмета, сприяє формуванню в них умінь діяти в нестандартних ситуаціях, застосовуючи знання з різних джерел. Установлено, що для розроблення мовленнєвих ситуацій можна використовувати матеріал не тільки з підручника, а й інших ресурсів, урахуовуючи принципи доступності, емоційності.

Ключові слова: мовленнєві ситуації, завдання, ключові компетентності, іноземна мова, учні 5-6 класів.

Горошкин И. А. Речевые ситуации как средство формирования ключевых компетентностей учащихся 5-6 классов гимназии в процессе обучения иностранным языкам

В статье охарактеризована роль речевых ситуаций в формировании ключевых компетентностей учащихся 5-6 классов гимназии на уроках иностранного языка. Речевые ситуации на уроках иностранного языка истолкованы как вид учебных задач, которые имитируют деятельность в сфере применения иностранного языка, обеспечивая познания в процессе анализа учащимися жизненной или смоделированной учителем ситуации, предполагают анализ ее, принятие самостоятельного решения с учетом жизненного опыта. Приведены примеры речевых ситуаций, которые могут быть использованы в образовательном процессе для формирования ключевых компетентностей учащихся, выделенных в концепции «Новая украинская школа». Определено, что речевые ситуации способствуют формированию у учащихся умений использовать

язык для духовного, культурного и национального самовыражения и самовыражения; придерживаться норм культуры речи, пользоваться этикетными конструкциями; выражать на иностранном языке собственные чувства, переживания и суждения. Речевые ситуации позволяют ученику работать с информацией в определенной системе: ознакомление с ситуацией; понимание ее, принятие решения, как поступить, чтобы решить проблему; реализация своих действий; рефлексия. Акцентируется, что применение речевых ситуаций повышает интерес учащихся к предмету, способствует формированию у них умений действовать в нестандартных ситуациях, применяя знания из разных источников. Установлено, что для разработки речевых ситуаций можно использовать материал не только из учебника, но и из других ресурсов, учитывая принципы доступности, эмоциональности.

Ключевые слова: речевые ситуации, задачи, ключевые компетентности, иностранный язык, учащиеся 5-6 классов.

Goroshkin I. Speech Situations as a Means of Forming the Key Competences of Gymnasium Grade 5-6 Students in Foreign Languages

The article defines the role of speech situations in the formation of key competences of pupils of 5-6 classes of gymnasium at foreign language lessons. Speech situations in a foreign language lesson are characterized as a type of learning tasks that mimic a foreign language activity, providing students with an understanding of the situation in life or modeled by the teacher, which involves analyzing it, making an independent decision based on life. Examples of speech situations that can be used in the educational process to form the key competences of students defined by the concept of the New Ukrainian School are given. It is determined that speech situations contribute to students' ability to use language for spiritual, cultural and national expression; adhere to the culture of speech, use label designs; express your feelings, experiences and judgments in a foreign language. Speech situations allow the student to work with information in a particular system: familiarization with the situation; understanding it; deciding what to do to solve the problem implementation of their actions; reflection. It is emphasized that the use of speech situations increases students' interest in the subject, promotes the formation of skills in them to act in non-standard situations, applying knowledge from different sources. It is established that for the development of speech situations it is possible to use material not only from the textbook, but also other resources, taking into account the principles of accessibility, emotionality.

Key words: speech situations, tasks, key competences, foreign language, pupils of 5-6 grades.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 37.091.32

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-22-33

Горошкіна Олена Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник
відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна.

olenagoroshkina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0378-888X>

УРОК У КОМПЕТЕНТНІСНІЙ ПАРАДИГМІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Реалізація компетентнісного підходу в сучасний освітній процес зумовлює перегляд усіх його складників. Останнім часом змінюються вимоги до суб'єктів освітнього процесу, зазнає трансформацій зміст навчання шкільних предметів, оскільки знання стають не самоціллю, а ефективним інструментом саморозвитку й самовдосконалення особистості. Це спричинило розроблення нових державних освітніх стандартів, які закладають орієнтири для відбору релевантного змісту навчання та об'єктивного вимірювання результатів. Природньо, що в таких умовах зростають вимоги до уроку, зазнають змін його мета, структура, змістове наповнення.

Аналіз дидактичної літератури засвідчує, що питання методики проведення уроку, підвищення його ефективності завжди перебували в полі зору науковців. Як педагогічний феномен урок досліджували відомі педагоги і психологи Ю. Конаржевський, Б. Коротяєв, Ю. Мальований, А. Маркова, М. Махмутов, В. Онишук, П. Підкаситий, І. Підласий, М. Скаткін, В. Сластьонін, А. Сохор та ін. Крім загальнодидактичних аспектів, науковці докладно вивчали уроки, присвячені вивченню різних шкільних предметів. Так, особливості організації уроку української мови відображено в студіях О. Біляєва Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Кучеренко, Т. Окуневич, М. Пентилюк, Л. Попової та ін.; української літератури – Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, Г. Токмань, А. Фасолі, В. Шуляра та ін., зарубіжної літератури – А. Богосвятської, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, Л. Мірошніченко та ін.; трудового навчання – О. Коберника; фізики – В. Вовкотруба, О. Ляшенка, О. Прокази, М. Садового, О. Трифонової, В. Шарко та ін.

Ще 2012 року Т. Смагіна привернула увагу до основ конструювання компетентнісно орієнтованого уроку. Нам імпонує думка авторки, що «Сучасний компетентнісний урок яскраво характеризується тим, що вирішує проблему мотивації навчальної діяльності школярів. На такому уроці створюється модель «навчання із захопленням». Це насамперед урок, на якому вчитель уміло використовує всі можливості

для розвитку особистості учня, її активного розумового зростання, глибокого і осмисленого засвоєння знань, для формування компетентної особистості» (Смагіна, 2012). Цікавою є пропозиція авторки виокремити в структурі уроку шість динамічних полів, до яких віднесено такі: цілепокладання, мотиваційне, змістове, технологічне, емоційне, технологічне, рефлексивне. Визнаючи правомірність наукової позиції дослідниці, водночас зазначимо, що відповідно до норм сучасної української літературної мови потребують уточнення назви цих полів, зокрема доцільно вживати назву «цілевизначення», а не «цілепокладання» (калька з російського целеположение); «рефлексійне» (утворене від іменника *рефлексія*), а не «рефлексивне» (утворене від іменника *рефлекс*).

У контексті компетентнісного підходу структуру уроку в початковій школі розглядає Т. Котик. Дослідниця стверджує, що «мета й завдання за своєю сутністю є парадигмою обґрунтування змісту навчання. Зважаючи на такі методологічні орієнтири для цілевизначення, кожний структурний компонент уроку має бути цілеорієнтованим і передбачати діяльність учителя й відповідну діяльність учня, що складається із формування, закріплення, удосконалення певних способів діяльності, засвоєння яких має життєво важливе значення» для учня (Котик, 2017, с. 25–26). Привертання уваги на цілевизначення вважаємо виправданим, оскільки теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено в працях І. Кучеренко, В. Скакуна, В. Шарко та ін., що саме цілевизначення сприяє підвищенню ефективності уроку.

Поділяємо думку О. Коберника, згідно з якою урок – «це середовище суб'єкт-суб'єктної та полісуб'єктної взаємодії, в основі якої – співпраця, співтворчість учителя з учнями, набуття ними не лише пізнавального, а й соціального досвіду. А це передбачає зміни у визначенні цілей уроку, у його структурі, в організації навчальної взаємодії учнів на уроці, доборі методів, прийомів, засобів навчання» (Коберник, 2015, с. 60). Науковець пропонує структуру різних типів уроків трудового навчання.

Важливим внеском у розвиток теорії і методики навчання української мови стали праці І. Кучеренко, у яких розроблено типологічну систематизацію сучасного уроку української мови в основній школі, методично обґрунтовано сутність цілевизначення і проектування уроку, запропоновано сучасні технології уроку української мови. Окремо варто наголосити на визначених компонентах проблемної технології сучасного уроку української мови, яка відрізняється від традиційної методики навчання тим, що сприймає учня як активного суб'єкта процесу навчання і ставить його в такі педагогічні умови, за яких він сам «вимушений» активно мислити і мобілізувати власний інтелектуальний потенціал з метою досягнення наперед визначених цілей – вирішити проблему, сформулювати теоретичний висновок, розвинути вміння і навички, виробити персональний досвід. Дослідниця доходить

висновку, що структура уроку – це чіткий послідовний, продуманий, спроектований і складений учителем план проведення навчального заняття, спрямований на досягнення комплексної мети уроку, цільових завдань у процесі навчально-комунікативної суб'єкт-суб'єктної взаємодії на уроці (Кучеренко, 2017).

Попри значну кількість праць, присвячених організації компетентнісно орієнтованого уроку, констатуємо, що автори здебільшого акцентують на особливостях формування предметної компетентності на уроці; на периферії дослідницьких інтересів залишилася проблема формування ключових компетентностей учнів, необхідність чого задекларовано в державних документах, проте не прописано чіткого алгоритму їх формування. До того ж, немає узгодженості в діях учителів-предметників із формування ключових компетентностей учнів. У цьому контексті постає логічне запитання: як домогтися формування всіх ключових компетентностей учнів; як знайти баланс між формуванням усіх ключових компетентностей, щоб уникнути перевантаження матеріалом, спрямованим на формування певної ключової компетентності, і не залишити поза увагою інші не менш важливі аспекти.

Мета статті – визначити особливості уроку в компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу, схарактеризувати роль уроку у формуванні ключових компетентностей учнів.

Опрацювання спеціальної літератури (Н. Бібік, Н. Голуб, І. Зимня, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.) засвідчує, що реалізація компетентнісного підходу має системоутворювальну функцію, оскільки зумовлює відбір змісту, методів, прийомів, засобів навчання, а відтак і кінцевий результат, який традиційно визначають чинні програми з предмета. Узагальнено кінцевий результат можна визначити як формування в учнів предметних та ключових компетентностей.

Аналіз і синтез літератури з проблеми реалізації компетентнісного підходу (Н. Бібік, Н. Голуб, І. Зимня, М. Ніщенко та ін.) дають підстави для твердження, що дослідники в структурі компетентності орієнтують на такі складники: ціннісно-мотиваційний, що забезпечує усвідомлене прийняття особистістю сукупності ціннісних орієнтирів, що впливає на її поведінку й діяльність, виражені в спрямуванні інтересів та потреб; когнітивний, що являє собою «інтегральну якість особистості, що забезпечує її прагнення й готовність реалізувати свій потенціал (знання технології навчальної діяльності, вміння застосовувати ці знання на практиці, наявність досвіду самостійної навчальної діяльності) за успішного розв'язання проблемних завдань у процесі навчальної й інших видів діяльності» (Ніщенко, 2019); емоційний, зміст якого включає альтруїстичні емоції, гуманістичне ставлення до світу, емпатію як здатність емоційно відгукуватися на стан іншої людини; поведінковий, сутність якого визначають такі особистісні характеристики, як

ініціативність, активність, самостійність, комунікабельність, щирість, доброзичливість тощо (Там само, с. 8).

I. Зимня виокремлює такі складники компетентності: знання змісту компетентності; досвід застосування знань у діяльності в різноманітних ситуаціях; ціннісно-сміслові ставлення до змісту компетентності, що стає значущою для людини; емоційно-вольова регуляція процесу прояву компетентності у діяльності; мобілізаційна готовність, включеність у діяльність (Осваиваем социальные компетентности, 2011, с. 4–5).

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі зумовлює докорінні зміни в змісті й структурі уроку, що має максимально враховувати інтереси учнів, спрямовувати їх на практичне засвоєння здобутих знань і в навчальних, і в життєвих ситуаціях, сприяти формуванню позитивного й ціннісного ставлення до навчання.

Відповідно до змісту загальної частини чинного Державного стандарту базової й повної середньої освіти учитель-предметник формує в учнів певну предметну та ключові компетентності (Державний стандарт, 2011). Розробники стратегічного документа «Нова українська школа» до переліку ключових відносять такі компетентності: спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися упродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя (Нова українська школа, 2016).

Поділяємо позицію Н. Голуб про те, що «не варто вигадувати варіантів назв предметних компетентностей, за назвою предмета їх логічно найменувати «предметна компетентність з української мови», «предметна компетентність із біології» та ін. (Голуб, 2018, с. 3). Кожен учитель-предметник формує окрему предметну компетентність, стосовно ключових дозволимо собі припущення, що тільки спільними зусиллями вчителів-предметників можна домогтися системного формування їх в учнів. Водночас розуміємо, що важко уявити ситуацію, в якій учителі-предметники домовилися б про те, хто і як це буде робити. Логічним є пошук «точок дотику» шкільних предметів у формуванні ключових компетентностей. Такими вважаємо зміщення акцентів зі знанневого компонента, що традиційно домінував у шкільній практиці багато років, на суб'єктний досвід розв'язання учнями життєвих ситуацій, виконання ними різних соціальних ролей (однокласника, учня, сина, дочки, сусіда, пасажира, клієнта, кандидата в депутати, лікаря, учителя та ін.); опанування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; розширення досвіду міжособистісної взаємодії; аналіз та оцінювання вчинків інших та власних; виконання учнями міжпредметних проєктів.

Якщо прикметної ознакою традиційної (ЗУНівської) педагогіки є аналітичність, оскільки передбачає виокремлення в освітньому процесі

теоретичного й практичного аспектів, то компетентнісний підхід, не відкидаючи доцільність аналітичного розділення освітнього процесу, утверджує синтез теорії й практики на уроці, залучаючи учнів до діяльності. Важливою ознакою реалізації освітнього процесу на компетентнісних засадах є застосування міжпредметних зв'язків, що позитивно впливає на розвиток творчого мислення учнів, сприяє систематизації, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності, формуванню метапредметних умінь, розвитку в них уваги, пам'яті, інтелектуальних здібностей.

У таких умовах урок стає потужним інструментом формування предметної і ключових компетентностей учнів. Докорінно змінюється роль учителя, який є не лише наставником, інформатором, а й консультантом, координатором. Це зумовлює і зміну його завдання – допомогти учням, узгодити їхні дії, спрямовуючи освітній процес на досягнення мети. Тож педагог скоординує навчально-пізнавальну діяльність учнів, не подаючи готовий матеріал, а моделюючи навчальні ситуації, що стають імпульсом до самостійного засвоєння ними навчальної інформації, зіставлення її з уже відомою їм інформацією, формулювання висновків. Відтак завдання вчителя полягає в тому, щоб навчити школярів здобувати знання самостійно, структурувати їх, застосовувати в навчальних і життєвих ситуаціях, здійснювати самоконтроль, рефлексію, а також самостійно шукати причини своїх невдач і планувати шляхи їх подолання. Це зумовлює переформатування класичного уроку, введення таких обов'язкових структурних складників його, як цілевизначення й рефлексія.

І. Кучеренко називає цілевизначення основою проєктування сучасного уроку. В умовах реалізації компетентнісного підходу перед учителем стоїть завдання планувати урок так, щоб забезпечити оволодіння учнями низкою метапредметних умінь: визначити мету навчання предмета загалом і цілі кожного уроку зокрема; співвідносити власні дії з тими результатами, що заплановані. Учитель має підвести здобувачів освіти до усвідомлення мети й завдань; учні, визначивши межі своїх знань, повинні побачити, яких знань їм бракує для розв'язання тієї чи тієї навчальної або життєвої ситуації (Кучеренко, 2013, с. 210).

Мета уроку – це його результати, досягнення яких заплановано за допомогою психодідактичних та методичних прийомів, кожен урок має бути конкретних кроком на шляху формування предметної і ключових компетентностей учнів. Цілевизначення – процес, що передбачає визначення цілей усіх суб'єктів освітнього процесу, їх узгодження, а в разі потреби й трансформування цілей учителя в цілі учня, адже узгодження цілей якраз і полягає в тому, що вчитель може навчальні цілі трансформувати в цілі діяльності учнів. «Поурочне цілевизначення одночасно вчителя й учнів сприяє формуванню цілеспрямованості, активізації внутрішніх мотиваційних резервів, умотивованості рефлексії, оскільки між цілевизначенням і рефлексією є логічний зв'язок, що

формує в учнів здатність зайняти зовнішню позицію стосовно свого «Я», критично оцінити себе, свою діяльність і виявити невикористані резерви», – доводять науковці (Голуб & Горошкіна, 2019, с. 27).

Удосконалення цілевизначення й планування освітнього процесу визначено необхідністю прогнозування основних умов, етапів досягнення навчальної мети, оскільки вчителів важко передбачити, коли в того чи того учня буде сформований певний складник предметної або ключової компетентності.

У педагогічній практиці доведено ефективність SMART-технології цілевизначення, що передбачає узагальнення інформації, визначення термінів досягнення результатів, ресурсів, що будуть задіяні в процесі досягнення цілей, а також об'єктивне оцінювання результатів суб'єктів освітнього процесу. Сутність технології полягає у відповідності мети п'яти критеріям: S (specific) – конкретність, M (measurable) – можливість вимірювати, A (achievable) – можливість досягнення мети, R (relevant) – актуальність, T (time bound) – обмеженість у часі.

У структурі уроку ваги набувають мотиваційний, стимулювальний і рефлексійний складники, від яких значною мірою залежить процес засвоєння й творчого переосмислення матеріалу. Рефлексія сприяє розвитку таких якостей учня, як самостійність, активність, відповідальність, наполегливість, формуванню вмінь самоаналізу й водночас стимулює до самовдосконалення, сприяє розвитку вимогливості і самокритичності, навчає формулювати цілі, бачити труднощі, проблеми й шляхи їх розв'язання, прогнозувати результати, висловлювати свої почуття, переживання, усвідомлювати причини їх.

Раніше ми писали про те, що сьогодні зазнає змін і класична триєдина мета уроку, яка набуває інших атрибутивних ознак. У контексті проведення компетентнісного уроку видається доцільним виокремити змістову мету, адже, плануючи урок, учитель передбачає, який зміст засвоює здобувач освіти, як навчити його бачити місце нових знань у загальній структурі предмета й у подальшому навчанні, установлювати зв'язок із засвоєним раніше, а також суб'єктивним досвідом учнів. Діяльнісну мету формуємо з огляду на те, що кожен урок спрямований на засвоєння здобувачами освіти алгоритму універсальних навчальних дій – особистісних, комунікативних, пізнавальних, регулятивних – і тільки вчитель може визначити, які з них будуть домінувати на кожному конкретному уроці (Горошкіна, 2019).

З огляду на зазначене учителями-предметниками мають передбачити досягнення учнями на уроці таких результатів: особистісних (формування стійкої мотивації до навчання, усвідомлення важливості навчального предмета для свого становлення тощо), предметних (засвоєння певних відомостей відповідно до програми) та метапредметних (готовність і здатність до інформаційно-пізнавальної діяльності, уміння продуктивно взаємодіяти в процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу тощо).

Важливим складником уроку є конкретні ситуації як моделі системи взаємовідносин. Прикметними ознаками ситуацій стають евристичність, високий рівень новизни, змістовність проблемність, комунікативність, здатність викликати інтерес у сучасних учнів. На нашу думку, критерієм для відбору таких ситуацій можуть бути духовні та психологічні потреби й відповідні їм здібності особистості, що повинні бути актуалізовані, реалізовані й розвинуті в навчанні. Нам імпонує думка В. Панова, що «метою освітнього процесу стає не просто досягнення певного рівня знань, умінь, навичок з певного предмета, а, що не менш важливо, створення умов для розвитку й здійснення самого розвитку в учня психічних (інтелектуальних, особистісних та інших) новоутворень. Інакше кажучи, перш ніж говорити про дидактичне проєктування уроку, необхідно зробити його психологічне проєктування. Це значить, що спочатку потрібно визначити, які психологічні завдання будуть вирішені на цьому уроці і посередництвом яких психологічних особливостей ..., і лиш потім надавати цьому дидактичної форми...» (Панов, 2007, с. 194).

Урахування вчителем психологічних здобутків забезпечує підґрунтя для ефективного формування предметної та ключових компетентностей учнів.

У цьому контексті урок має спрямувати освітній процес на актуалізацію, розвиток і задоволення психологічних потреб особистості, на системний розвиток різних видів її інтелекту або інтелектуальних здібностей (академічні, практичні, креативні, емоційні, соціальні), на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних ставлень (пізнавального, практичного, творчо-пошукового, етичного, естетичного, міжособистісного) в навчанні. Виконання таких завдань сприяє усвідомленню учнями мети навчання (пошук актуальної інформації, необхідної для розв'язання навчальних і життєвих проблем), його користі (здобуття нових знань, що потрібно для успішного виконання певної соціальної ролі або для розв'язання завдання), активізації інтересу до предмета, чому значною мірою допомагає застосування мультимодальних засобів навчання. Крім того, систематичне застосування навчальних ситуацій збільшує питому вагу самостійності учнів, їхньої креативності, ініціативності. З огляду на це вчитель має вмінти створювати навчальні ситуації як особливі складники навчальної діяльності учнів, трансформувати навчальні завдання в ситуації. Важливо підтримувати ініціативу здобувачів освіти

Як свідчать спостереження, структура уроку в компетентнісній парадигмі відзначається динамічністю. Плануючи такий урок, учитель передбачає застосування низки різноманітних операцій, методично правильно об'єднаних задля формування в учнів предметної і ключових компетентностей.

Отже, у компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу урок стає інструментом досягнення особистісних, предметних і

метапредметних результатів на основі опанування універсальних способів діяльності.

Звичайно, у межах статті важко висвітлити всі аспекти проектування, проведення компетентнісно орієнтованого уроку. Потребують уточнення й класифікації, змінюються підходи до аналізу уроків. Це стане предметом наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Голуб Н.** До проблеми предметної компетентності з української мови в закладах загальної середньої освіти. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 1 (136). С. 2–5.
- 2. Голуб Н. Б., Горошкіна О. М.** Концепція навчання української мови учнів старшої школи / за заг. ред. д-ра пед. наук Н. Б. Голуб. Київ: Пед. думка, 2019. 77 с.
- 3. Горошкіна О. М.** Оновлення змісту методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до реалізації компетентнісного підходу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Пед. науки*. 2019. № 4 (67). С. 67–71.
- 4. Державний стандарт** базової й повної середньої освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
- 5. Коберник О. М.** Урок трудового навчання: компетентнісно орієнтовані цілі та структура. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. СХХV (125). С. 58–71.
- 6. Котик Т.** Композиція сучасного уроку за умов компетентнісного підходу до навчання у школі. *Обрії*. 2017. №1 (44). С. 24–26.
- 7. Кучеренко І. А.** Цілевизначення як основа проектування сучасного уроку української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна*. 2013. Вип. 40. С. 209–213. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_52.
- 8. Ніщенко М. Е.** Формування соціокультурної компетентності учнів основної школи на матеріалах синтаксису простого речення: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук: 13.00.02 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2019. 22 с.
- 9. Нова українська школа:** Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. Київ, 2016. 40 с.
- 10. Осваиваем** социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. Москва: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2011. 592 с.
- 11. Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
- 12. Смагіна Т. М.** Теоретичні та практичні основи конструювання компетентнісного уроку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Вип. 61. С. 128-131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_61_26.

References

1. **Holub, N.** (2015). Do problemy predmetnoi kompetentnosti z ukrainskoi movy v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [The problem of subject competence in Ukrainian language in general secondary education institutions]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, №1 (136), 2-5 [in Ukrainian].
2. **Holub, N. B.** & Horoshkina, O. M. (2019). Kontsepsiia navchannia ukrainskoi movy uchniv starshoi shkoly [Concept of teaching the Ukrainian language to high school students]. Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian].
3. **Horoshkina, O. M.** (2019). Onovlennia zmistu metodychnoi pidgotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury do realizatsii kompetentnisnogo pidkhodu [Updating the content of methodological training of future teachers of Ukrainian language and literature to implement a competency approach]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ped. nauky*, 4 (67), 67-71 [in Ukrainian].
4. **Derzhavnyi standart bazovoi y povnoi serednoi osvity** [State standard of basic and complete average]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF> [in Ukrainian].
5. **Kobernyk, O. M.** (2015). Urok trudovoho navchannia: kompetentnisno oriientovani tsili ta struktura [Work-learning lesson: Competently oriented goals and structure]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni ta istorychni nauky*, CXXV (125), 58-71. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. **Kotyk, T.** (2017). Kompozytsiia suchasnoho uroku za umov kompetentnisnogo pidkhodu do navchannia u shkoli [Composition of a modern lesson with a competent approach to schooling]. *Obrii*, 1 (44), 24-26 [in Ukrainian].
7. **Kucherenko, I. A.** (2013). Tsilevyznachennia yak osnova proektuvannia suchasnoho uroku ukrainskoi movy [Purpose as a basis for designing a modern Ukrainian language lesson]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Serii: Filolohichna*, 40, 209-213. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_52 [in Ukrainian].
8. **Nishchenko, M. E.** (2019). Formuvannia sotsiokulturnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly na materialakh syntaksysu prostoho rechennia [Formation of sociocultural competence of elementary school students based on simple sentence syntax materials]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. **Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / MON Ukrainy** [New Ukrainian School: Conceptual Principles of High School Reform / MES Ukraine]. (2016). Kyiv [in Ukrainian].
10. **Zimnyaya, I. A.** (Eds.). (2001). *Osvaivaem social'nye kompetentnosti* [We master social competencies]. Moskva: MPSI, Voronezh: MODEK [in Russian].
11. **Panov, V. I.** (2007). *Psikhodidaktika obrazovatel'nykh sistem: Teoriya i praktika* [Psychodidactics of educational systems: Theory and practice]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
12. **Smahina, T. M.** (2012). *Teoretychni ta praktychni osnovy*

konstruivannia kompetentnisnoho uroku [Theoretical and practical basics of designing a competence lesson]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*, 61, 128-131. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2012_61_26 [in Ukrainian].

Горошкіна О. М. Урок у компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу

У статті визначено особливості уроку в компетентнісній парадигмі сучасного освітнього процесу, роль уроку у формуванні предметної і ключових компетентностей учнів. Схарактеризовано зміну ролі учителя, який в умовах реалізації компетентнісного підходу стає не лише наставником, інформатором, а й консультантом, координатором. Визначено особливості переформатування класичного уроку, обґрунтовано необхідність введення таких обов'язкових структурних складників його, як цільовизначення й рефлексія. Цільовизначення – процес, що передбачає визначення цілей усіх суб'єктів освітнього процесу, їх узгодження, а в разі потреби й трансформування цілей учителя в цілі учня, адже узгодження цілей якраз і полягає в тому, що вчитель може навчальні цілі трансформувати в цілі діяльності учнів. Рефлексія сприяє розвитку таких якостей учня, як самостійність, активність, відповідальність, наполегливість, формуванню вмій самоаналізу й водночас стимулює до самовдосконалення, сприяє розвитку вимогливості і самокритичності, навчає формулювати цілі, бачити труднощі, проблеми й шляхи їх розв'язання, прогнозувати результати, висловлювати свої почуття, переживання, усвідомлювати причини їх. Установлено, що урок має спрямувати освітній процес на актуалізацію, розвиток і задоволення психологічних потреб особистості, на системний розвиток різних видів її інтелекту або інтелектуальних здібностей (академічні, практичні, креативні, емоційні, соціальні), на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних ставлень (пізнавального, практичного, творчо-пошукового, етичного, естетичного, міжособистісного) в навчанні.

Ключові слова: урок, компетентнісний підхід, предметна компетентність, ключові компетентності, цільовизначення, рефлексія.

Горошкіна Е. Н. Урок в компетентностной парадигме современного образовательного процесса

В статье определены особенности урока в компетентностной парадигме современного образовательного процесса, роль урока в формировании предметной и ключевых компетентностей учащихся. Раскрыты особенности изменения роли учителя, который в условиях реализации компетентностного подхода становится не только наставником, информатором, но и консультантом, координатором. Определены особенности переформатирования классического урока, обоснована необходимость введения таких обязательных структурных

составляющих его, как целеполагание и рефлексия. Целеполагание подано как процесс, предусматривающий определение целей всех субъектов образовательного процесса, их согласование, а в случае необходимости и трансформация целей учителя в цели ученика, ведь согласование целей как раз и заключается в том, что учитель может учебные цели трансформировать в цели деятельности учащихся. Рефлексия способствует развитию таких качеств ученика, как самостоятельность, активность, ответственность, настойчивость, формированию умений самоанализа и одновременно стимулирует к самосовершенствованию, способствует развитию требовательности и самокритичности, учит формулировать цели, видеть трудности, проблемы и пути их решения, прогнозировать результаты, выражать свои чувства, переживания, осознавать причины их. Установлено, что урок должен ориентировать образовательный процесс на актуализацию, развитие и удовлетворение психологических потребностей личности, на системное развитие различных видов ее интеллекта, интеллектуальных способностей (академических, практических, креативных, эмоциональных, социальных), на актуализацию системы ее личностных эмоционально-ценностных отношений (познавательного, практического, творчески поискового, нравственного, эстетического, межличностного) в обучении.

Ключевые слова: урок, компетентностный подход, предметная компетентность, ключевые компетентности, целеполагание, рефлексия.

Goroshkina E. A Lesson in the Competence Paradigm of the Modern Educational Process

The article defines the features of the lesson in the competence paradigm of the modern educational process, the role of the lesson in the formation of subject and key competencies of students. The features of changing the role of the teacher are revealed, which, in the context of the implementation of the competency-based approach, becomes not only a mentor, an informant, but also a consultant, coordinator. The features of reformatting the classical lesson are determined, the necessity of introducing such mandatory structural components as goal setting and reflection is substantiated. Goal-setting was presented as a process involving the definition of the goals of all subjects of the educational process, their coordination, and, if necessary, the transformation of the teacher's goals into the student's goals, because the coordination of the goals lies precisely in the fact that the teacher can transform educational goals into goals for students. Reflection promotes the development of such qualities of the student as independence, activity, responsibility, perseverance, the formation of self-analysis skills and at the same time stimulates self-improvement, promotes the development of exactingness and self-criticism, teaches to formulate goals, see difficulties, problems and ways to solve them, predict results, express your feelings, experiences, be aware of their causes. It was established that the lesson should

orient the educational process on the actualization, development and satisfaction of the psychological needs of the individual, on the systematic development of various types of her intellect, intellectual abilities (academic, practical, creative, emotional, social), on the updating of the system of her personal emotional-value relationships (cognitive, practical, creatively searching, moral, aesthetic, interpersonal) in learning.

Key words: lesson, competency-based approach, subject competence, key competencies, goal-setting, reflection.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 378.14:37.015.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-34-45

Котенєва Ірина Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
koteneva_is@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4214-8463>

Вовк Сергій Володимирович,

кандидат біологічних наук, доцент кафедри біології та агрономії
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
wolf_sv@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0003-2468-3312>

**МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК МЕТА ТА РЕЗУЛЬТАТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ**

На сучасному етапі в Україні відбувається реформування системи вищої освіти, яке передбачає зміну освітньої парадигми, перегляд змісту навчання, використання таких підходів, які сприяли б формуванню компетентних фахівців, здатних максимально реалізувати свій потенціал у конкретній галузі діяльності. З урахуванням вимог концепції Нової української школи, яка потребує компетентного й творчого вчителя, готового реалізовувати пріоритетні завдання сучасної освіти, виховати цілісну, всебічно розвинену особистість, постає питання й про модернізацію вищої освіти, вдосконалення традиційної системи професійно-методичної підготовки майбутніх учителів, підвищення рівня їх професіоналізму та складової професійної компетентності – методичної компетентності.

Сучасна освіта характеризується кількома особливостями. Це, по-перше, модернізація змісту саме педагогічної системи через зміну її головної мети, що визначається в підготовці фахівців з новим типом мислення; фахівців, які здатні забезпечити різнобічний розвиток учня як особистості й найвищої цінності суспільства. По-друге, особистісна орієнтація освітнього процесу ґрунтується на компетентнісному підході, що відповідає оновленим поглядам на проблему якості підготовки сучасного вчителя біології. Саме тому реалії сучасності вимагають від майбутнього вчителя бути інтелектуально розвинутим, соціально активним; вміло застосовувати новітні педагогічні технології й засоби в процесі реалізації своєї професійної функції, що потребує належного

рівня підготовки як невід'ємної складової характеристики професійної діяльності сучасного вчителя.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методичну компетентність майбутнього вчителя біології як мету та результат професійної підготовки.

Сучасна біологічна освіта висуває до педагога нові вимоги, що, в свою чергу, ставить перед закладами вищої освіти нові завдання щодо підготовки майбутніх учителів, адже вони мають бути готовими до роботи в закладах середньої освіти різного типу й профілю, вміти організувати навчання біології за різнорівневими програмами та підручниками, впроваджувати новітні технології навчання, авторські методики тощо. Відтак, усе більш актуальною стає проблема методичної підготовки майбутніх учителів біології, що передбачає врахування в змісті цієї підготовки сучасних тенденцій розвитку освіти і відображення цілісності процесу реалізації методичної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

Аналіз сучасних наукових публікацій (В. Адольф, І. Акуленко, О. Зубков, С. Івашнєва, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, О. Лебедева, І. Малова, Т. Сясіна, В. Ситаров, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа та ін.) свідчить про те, що в останні роки значна увага приділяється видам професійно-педагогічної компетентності вчителя, серед яких виділяють методичну, або дидактико-методичну компетентність (Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко).

Сучасні науковці розглядають методичну компетентність, пов'язуючи її з викладанням певного навчального предмета. В педагогічних дослідженнях останніх років найбільшою мірою схарактеризована методична компетентність учителя іноземної мови, фізичної культури, фізики, математики та початкової школи. Між тим, саме методична компетентність учителя біології заслуговує найбільшій уваги.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів біології вивчали Л. Барна, М. Барна, О. Біда, К. Ліневич, М. Колесник, В. Оніпко, В. Танська, С. Трубачова, Ю. Шапран, С. Яланська.

Особливості методичної підготовки студентів-біологів досліджували Т. Буяло, В. Вербицький, Г. Жирська, Н. Міщук, І. Мороз, А. Степанюк, Я. Фруктова, О. Цуруль. Проте на сьогодні недостатньо розробленою залишається проблема модернізації змісту методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Ґрунтовний аналіз основної дефініції дослідження довів, що сучасна наука оперує доволі різною термінологією, а саме: «методична компетентність», «дидактико-методична компетентність» та «професійно-методична компетентність» (Карпова Л. Г., 2004).

Диференціюючи поняття «компетентність» та «компетенція» в нашому дослідженні вважаємо компетенції основою, внутрішнім резервом компетентності; причому компетентність розглядається нами

як якість особистості, що виявляється у здатності і спроможності ефективно діяти в стандартних і проблемних ситуаціях; компетенції – як суспільно визнаний результат освіти.

Підводячи підсумок аналізу основної дефініції дослідження та розмежовуючи поняття компетенція і компетентність у рамках нашого дослідження, зазначимо:

- компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них;

- компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмета діяльності.

Таким чином, компетентність – це інтегральна якість майбутнього вчителя, яка виражається у здатності до успішної професійної діяльності з урахуванням її соціальної значущості на основі отриманих знань, умінь і способів дій.

Формування компетенції розуміється нами як формування певного обсягу знань, умінь і навичок, якими слід володіти, а компетентність – як інтегральний результат сформованості певних компетенцій. При такому підході поняття «компетенція» є ширшим за поняття «компетентність», а «компетентність» означає володіння відповідною компетенцією або компетенціями.

За сучасними науковими уявленнями професійна компетентність майбутнього вчителя є складним утворенням, яке складається з психологічної, методичної, предметної, комунікативної, дослідницької та інших компетентностей.

Дослідники майже однакові в розумінні сутності досліджуваної нами категорії як такої, що являє собою систему спеціально-наукових, методичних, дидактико-методичних знань, умінь і досвіду розв'язування методичних задач, що виникають під час навчання учнів окремого предмета (І. Акуленко, Л. Банашко, К. Кожухов, Н. Кузьміна, А. Кузьминський, Т. Мамонтова, І. Малова, А. Мормуль, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа та інші).

Цікавим для нашого дослідження є зауваження Н. Кузьміної та Т. Мамонтова про те, що необхідною умовою формування методичної компетентності вчителя є наявність у нього певних особистісних якостей, та дослідження О. Борзенкової і Н. Глузман, які розглядають методичну компетентність вчителя у тісному взаємозв'язку із предметною компетентністю (Глузман Н. А., 2010; Кузьміна Н. В., 1990).

Слушною для нас є концепція Н. Кузьміної, яка визначає методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності, що встановлює залежність розвитку цієї компетентності саме від якості діяльності. У структурі методичної компетентності науковець визначає три компоненти: професійні знання,

професійні вміння, особистісні якості, що забезпечуються дидактичними, організаційно-аналітичними й особистісними якостями вчителя (Кузьміна Н. В., 1990).

Доволі цікавою є концепція Н. Глузман, яка пропонує розглядати методико-предметну компетентність як системне особистісне утворення, що в своїй структурі поєднує не лише теоретичні, практико-зорієнтовані, дослідницькі знання та вміння з предмета й методики його навчання, а й ціннісне ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації та особистісного розвитку (Глузман Н. А., 2010).

О. Зубков трактує методичну компетентність, виходячи із загального розуміння компетентності як здатності особистості розпізнавати і вирішувати саме методичні завдання та проблеми (Карпова Л. Г., 2004).

С. Скворцова розглядає методичну компетентність учителя як теоретичну і практичну готовність до проведення занять з навчального предмета за різними навчальними програмами та спроможність ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі (Карпова Л. Г., 2004).

Т. Леонтьєва, А. Роботова, І. Шапошникова зміст теоретичної готовності майбутнього вчителя розкривають через узагальнене вміння педагогічно мислити, що насамперед передбачає наявність аналітичних, прогностичних, проектних і рефлексивних умінь (Орловська О. В., 2007).

Під практичною готовністю майбутнього вчителя до проведення уроків у наукових дослідженнях розуміється набуття вчителем досвіду застосування складових теоретичної підготовки на практиці. Так, наприклад, В. Шаган визначає методичну компетентність як інтегральну професійно-особистісну характеристику вчителя, що виражається в його готовності виконувати професійні функції (Орловська О. В., 2007).

І. Акуленко, Л. Банашко, О. Борзенкова, І. Малова, Т. Мамонтова, А. Мормуль, Т. Руденко, Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа акцентують увагу на системі знань, умінь та практичному досвіді в їхньому застосуванні, пропонуючи власні трактування.

І. Акуленко, А. Кузьминський, Н. Тарасенкова наполягають саме на прикладному характері методичної компетентності, що поєднує систему спеціально-наукових, психолого-педагогічних, дидактико-методичних знань, умінь й особистого досвіду в їхньому застосуванні під час викладання навчального предмета (Кузьминський А. І. & Тарасенкова Н. А. & Акуленко І. А., 2009).

Зазначене вище дозволяє констатувати, що методична компетентність майбутнього учителя розглядається як теоретична і практична готовність до проведення занять, що виявляється в наявності в нього дидактико-психологічних знань, умінь та досвіду розв'язування методичних задач.

Оскільки ми розглядаємо методичну компетентність як мету та результат методичної підготовки майбутнього вчителя біології, зупинимось на проблемах саме методичної підготовки.

Грунтовний аналіз сучасних наукових поглядів дозволив визначити, що під методичною підготовкою як складової професійної підготовки майбутнього вчителя біології розуміють цілеспрямоване формування комплексу методичних компетентностей у майбутніх фахівців у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти:

- загальна підготовка (методологічно-розвивальна);
- спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична);
- особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього вчителя, його самовизначення).

У навчальному плані, що відображає зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, важливе місце належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Ми виокремлюємо загальну педагогічну підготовку як елемент базової, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя біології. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування в них цілісного комплексу загально-педагогічних знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності.

Модель компетентного вчителя будь-якого профілю складається з видів діяльності на уроці, його дій та завдань, які він розв'язує. Це вимагає визначення структури і змісту вимог до методичної підготовки майбутнього вчителя біології. Вважаємо, що завдання, які йому належить розв'язувати в процесі професійної діяльності можна об'єднати у декілька напрямів, що в цілому є системою, відображеною на рисунку 1. Вона має узагальнюючий характер, кожен її елемент потребує наповнення змістом, передбачає створення підсистем.

Структура методичної підготовки майбутнього вчителя біології вбачається нами як системно-структурний об'єкт, розбудова якого стає основою спеціального дидактичного дослідження. На її основі базується розробка науково-обґрунтованої програми методичної підготовки вчителя, згідно з якою він має володіти знаннями про закономірності побудови шкільного курсу біології та розгортання навчального матеріалу в цілому і його окремих структурних елементів зокрема. Майбутньому вчителю необхідно знати теоретичні основи побудови навчального матеріалу як на рівні шкільних програм (різних рівнів), так і на рівні навчальних посібників (різних рівнів). Важливими для вчителя є знання про основні способи діяльності в галузі отримання біологічних знань та досвід творчої діяльності, його ставлення до природного середовища, світу тощо.



Рис. 1. Система методичної підготовки вчителя біології

Виходячи із запропонованої нами структури методичної підготовки учителя, ми здійснили аналіз окремих її елементів.

Діяльність учителя біології є педагогічною проблемою. Це особлива галузь соціального досвіду зі своїми знаннями, способами діяльності, відношеннями, досвідом пошуково-творчої діяльності. Вони мають бути включені до змісту методичної підготовки вчителя біології і складають базове джерело формування змісту саме методичної освіти.

Наступним джерелом формування змісту методичної підготовки вчителя біології є досвід методичної науки й практики роботи педагогів-новаторів та досвідчених учителів сьогодення.

Ми поділяємо точку зору М. Мартинюка, який окреслив зміст методичної підготовки. Він має виступати проектом формування структури творчої особистості і складати педагогічну проблему. Це означає, що в цьому змісті повинні бути представлені всі основні елементи такої діяльності: спеціальні, психолого-педагогічні, конкретно-методичні знання, способи діяльності, бачення оточуючого світу і себе в ньому, досвід творчої діяльності тощо (Кузьминський А. І. & Тарасенкова Н. А. & Акуленко І. А., 2009).

Аналіз спеціальної літератури з проблем підготовки творчої особистості учителя дозволяє стверджувати, що в якості

найактуальніших стратегічних завдань щодо професійної підготовки майбутнього вчителя біології науковці виокремлюють:

- випереджувальний характер підготовки майбутніх учителів на основі сучасних психолого-педагогічних теорій навчання;
- виховання у студентів педагогічного стилю мислення, адекватного сучасним цілям загальноосвітньої та природничо-наукової освіти дітей шкільного віку;
- формування творчої особистості вчителя у системі «самоосвіта – підвищення кваліфікації».

Виходячи з визначених стратегічних завдань, ми визначили тактичні проблеми підготовки вчителя до навчання біології у закладах загальної середньої освіти. До них ми відносимо:

- визначення технології відбору новітніх знань з ботаніки, зоології, анатомії та фізіології людини, загальної біології;
- засвоєння майбутнім учителем системи сучасних знань у галузі біологічних наук;
- усвідомлення студентами нового функціонального складу, структури і змісту біологічної освіти;
- оволодіння майбутніми вчителями біології сучасними методиками та інноваційними технологіями навчання.

Означені проблеми вирішуються в межах саме методичної підготовки майбутнього вчителя біології.

Викладене вище дозволяє визначити методичну систему навчання біології у закладах загальної середньої освіти, що ґрунтується на таких структурних елементах:

- концептуальні основи, визначені новітньою освітньою парадигмою в країні;
- метою навчання;
- змістовною частиною навчально-виховного процесу в закладах загальної середньої освіти;
- процесуальними основами навчання в закладах загальної середньої освіти.

Визначені частини взаємопов'язані і складають методичну систему, оволодіння якою є необхідною складовою компетентного фахівця.

Сюжетними лініями змістової проекції є дидактичні, понятійні узагальнення, які складають:

- 1) цілісне уявлення про сучасну природничо-наукову (біологічну) картину світу;
- 2) фундаментальні біологічні теорії, що утворюють систему сучасних біологічних знань;
- 3) наскрізні фундаментальні біологічні явища, факти, процеси, поняття, судження, принципи;
- 4) узагальнені способи діяльності в галузі засвоєння і застосування біологічних наукових знань тощо.

Такий підхід передбачає засвоєння майбутніми вчителями теоретичних основ сучасного змісту стандарту з біології для загальної середньої освіти. Він враховує його багатофункціональний склад, зокрема, уявлення про 4-компонентну структуру: предметні знання, узагальнені способи діяльності та досвід емоційно-вольової і творчої діяльності у відповідній галузі.

Ми поділяємо точку зору ряду методистів-дослідників, що навчання біології в закладі вищої освіти треба орієнтувати не стільки на теоретичну основу вивчення біологічних теорій, концепцій, скільки на визначення їхнього місця в сучасній науковій картині світу, на з'ясування природи і сутності теоретичного знання та інших концептуальних засад методології сучасного природничо-наукового біологічного знання. Формування цілісної біологічної картини світу можливе за умови розкриття логічної послідовності зв'язків між системами різних рівнів (Сергійчук О., 2011).

Враховання закономірностей наукового пізнання, системного підходу до реалізації внутрішньопредметної інтеграції та основних положень теорії змістовного узагальнення дає можливість визначити наступну структуру навчального матеріалу шкільного курсу «Біологія»: «цілісне первинне ознайомлення з живою природою – диференційоване вивчення систем різного рівня організації, починаючи від системи нижчого порядку, – узагальнення знань про цілісність живого», центральними елементами якої є види наукових знань із біології (науковий факт, закон, межі його застосування, гіпотеза, наукова теорія) та знання про методи наукового біологічного пізнання (експеримент, спостереження, формалізація, ідеалізація, моделювання).

Саме таке розуміння та змістовне наповнення методичної системи навчання біології зорієнтоване на вивчення теоретичного курсу біології в навчальному закладі у напрямку формування в майбутнього вчителя цілісних уявлень про сучасну природничо-наукову картину світу та її еволюцію, адекватного їй наукового стилю мислення, на засвоєння евристичного методу засвоєння природничо-наукового знання та його застосування сучасною людиною.

Таким чином, під методичною компетентністю ми розуміємо системне особистісне утворення, яке виявляється у здатності до здійснення та організації процесу навчання з предмета на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання навчального предмета. Методичні компетенції розглядаємо як основу, своєрідний внутрішній резерв методичної компетентності, що виявляються у наявності предметно-наукових, дидактико-методичних та психологічних знань, умінь розв'язування методичних задач, наявності досвіду діяльності із навчання предмета та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу.

Набуття майбутнім учителем біології методичної компетентності є однією із цілей підготовки в закладах вищої освіти. Виходячи з цього, під підготовкою вчителя біології до навчання учнів ми розуміємо процес набуття майбутнім педагогом методичної компетентності у навчанні біології учнів закладів загальної середньої освіти; результат процесу підготовки, який відповідає бажаному рівню сформованості методичної компетентності.

Перспективу подальшого дослідження цієї проблеми ми бачимо в обґрунтуванні застосування інноваційних технологій навчання в закладах вищої освіти, що реалізують концепцію компетентнісного підходу, у визначенні структури та рівнів сформованості методичної компетентності вчителя біології.

Список використаної літератури

- 1. Глузман Н. А.** Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів. Київ: Вища школа–XXI, 2010. 407 с.
- 2. Карпова Л. Г.** Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 20 с.
- 3. Кузьмина Н. В.** Профессионализм личности преподавателя. Москва: АПН, 1990. 149 с.
- 4. Кузьминський А. І.,** Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 320 с.
- 5. Орловська О. В.** Сутність поняття професійної компетентності вчителя. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 3. С. 56–60. Полтава: Полтавський держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка, 2007.
- 6. Сергійчук О.** Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр.* 2011. № 4 (2). С. 198–206. [Електронний ресурс]. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4\(2\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(2)_31) (дата звернення: 29.01.20).

References

- 1. Gluzman, N. A.** (2010). *Metodyko-matematychna kompetentnist majbutnih uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Methodological and mathematical competence of future teachers of primary school]. Kyiv: Vyshha shkola–XXI [in Ukrainian].
- 2. Karpova, L. G.** (2004). *Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti vchytelya zagalnoosvitnoyi shkoly* [Formation of professional competence of a teacher of a comprehensive school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
- 3. Kuzmina, N. V.** (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya* [Professionalism of the personality of the teacher]. Moskva: APN [in Russian].
- 4. Kuzmyskyi, A. I.,** Tarasenkova, N. A. & Akulenko, I. A. (2009). *Naukovi zasady metodychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia matematyky* [Scientific principles of

methodical preparation of the future mathematics teacher]. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU im. B. Khmelnytskoho [in Ukrainian]. **5. Orlovska, O. V.** (2007). Sutnist poniattia profesiinoi kompetentnosti vchytelia [The essence of the concept of professional competence of the teacher]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. pr. Seriia «Pedahohichni nauky»*, 3, 56-60. Poltava: Poltavskiyi derzh. ped. un-t im. V. N. Korolenka [in Ukrainian]. **6. Serhiichuk, O.** (2011). Profesiina kompetentnist maibutnoho uchytelia u systemi pidhotovky do pedahohichnoi diialnosti [Professional competence of the future teacher in the system of preparation for pedagogical activity]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: zb. nauk. pr.*, 4 (2), 198-206. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4\(2\)_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4(2)_31) [in Ukrainian].

Котенєва І. С., Вовк С. В. Методична компетентність як мета та результат професійної підготовки майбутнього вчителя біології

Стаття присвячена розгляду деяких засад професійної підготовки майбутніх учителів біології.

У статті теоретично обґрунтована методичну компетентність майбутнього вчителя біології як мету та результат його професійної підготовки. Проаналізовано різні підходи щодо визначення понять: компетентність, методична компетентність, методична компетентність вчителя біології.

Схарактеризовано процес методичної підготовки майбутнього вчителя біології та його основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвивальна); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього вчителя, його самовизначення).

Визначена система методичної підготовки майбутнього вчителя біології дозволила запропонувати структуру методичної підготовки та здійснити аналіз окремих її елементів: (стратегічних завдань щодо професійної підготовки майбутнього вчителя біології), (тактичних проблеми підготовки вчителя до навчання біології у закладах загальної середньої освіти). визначення змістовної складової.

Зауважене на головному, що підготовка вчителя біології до навчання учнів – це процес набуття майбутнім педагогом методичної компетентності у навчанні біології учнів закладів загальної середньої освіти. Методична компетентність – це системне особистісне утворення, яке виявляється у здатності до здійснення та організації процесу навчання з біології на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання.

Зроблено висновок, щодо необхідності набуття майбутнім учителем біології методичної компетентності, як однієї з цілей підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, методична компетентність.

Котенева И. С., Вовк С. В. Методическая компетентность как цель и результат профессиональной подготовки будущего учителя биологии

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих учителей биологии. Дано теоретическое обоснование методической компетентности будущего учителя биологии как цели и результату его профессиональной подготовки. Проанализированы разные подходы относительно определения основных понятий исследования: компетентность, методическая компетентность, методическая компетентность учителя биологии. Охарактеризован процесс методической подготовки будущего учителя биологии и его основные компоненты: общая подготовка (методологически-развивающая); специально-профессиональная(психолого-педагогическая и методическая); личностная подготовка (самовоспитание личности будущего учителя, его самоопределение).

Предложенная система методической подготовки будущего учителя биологии позволила разработать структуру методической подготовки и проанализировать ее элементы: (стратегические задачи профессиональной подготовки будущего учителя биологии), (тактические проблемы подготовки учителя к обучению биологии в заведениях общего среднего образования), содержательную составляющую.

Акцентируется внимание на том, что подготовка учителя биологии к обучению учащихся – это процесс обретения будущим педагогом методической компетентности в обучении биологии учащихся заведений общего среднего образования. Методическая компетентность это системное личностное образование, которое проявляется в способности к осуществлению и организации процесса обучения биологии на уровне современных требований, способности успешного решения методических задач и основывается на теоретической и практической готовности к преподаванию учебного предмета.

Сделан вывод, относительно необходимости обретения будущим учителем биологии методической компетентности, как одной из целей подготовки в заведениях высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентность, методическая компетентность.

Koteneva I., Vovk S. Methodical Competence as the Purpose and Result of Vocational Training of the Future Teacher of Biology

Article is devoted to a problem of vocational training of the future teachers of biology. The theoretical substantiation of methodical competence of the future teacher of biology as the purpose and result of its vocational

training is given. Different lines of thought concerning definition of the basic concepts of research are analysed: competence, methodical competence, methodical competence of the teacher of biology. Process of methodical preparation of the future teacher of biology and its basic components is characterised: the general preparation (methodologically-developing); specially-professional (psychology-pedagogical and methodical); personal preparation (self-education of the person of the future teacher, its self-determination).

The offered system of methodical preparation of the future teacher of biology has allowed to develop structure of methodical preparation and to analyse its elements: (strategic problems of vocational training of the future teacher of biology), (tactical problems of preparation of the teacher to biology training in institutions of the general secondary education), a substantial component.

The attention that preparation of the teacher of biology for training of pupils is a process of finding by the future teacher of methodical competence of training of biology of pupils of institutions of the general secondary education is focused. Methodical competence is a system personal formation which is shown in ability to realisation and the organisation of process of training of biology up-to-date, abilities of the successful decision of methodical problems and is based on theoretical and practical readiness for subject teaching.

The conclusion, concerning necessity of finding by the future teacher of biology of methodical competence, as one of the preparation purposes in higher education institutions is drawn.

Key words: vocational training, competence, methodical competence.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 37.015.3:159.923

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-46-53

Назмієв Антон Олександрович,

аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

nazmiev.anton.0603@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7939-8733>

СУТНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Реалізація нової освітньої парадигми в Україні створює виклик для закладів вищої освіти: не просто формувати систему знань, умінь та навичок (так званих ЗУНів), а формувати та розвивати необхідний комплекс компетентностей у студентів на основі знань, умінь та навичок для їх особистісного, професійного становлення й успішності в сучасному мінливому світі. Однією з ключових загальних компетентностей майбутніх фахівців різних галузей суспільства є соціальна компетентність, яку ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, що уявляє собою динамічну комбінацію цінностей, мотивів, знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних якостей та дозволяє особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Складність явища соціальної компетентності дозволила нам умовно визначити її структурні компоненти, що комплексно відбивають досліджуваний феномен: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-поведінковий, індивідуально-психологічний.

Індивідуально-психологічний компонент соціальної компетентності наразі є предметом наукових досліджень соціальних, освітніх, поведінкових галузей знань, але залишається до кінця не з'ясованим у науковому просторі соціальної роботи / соціальної педагогіки. Джерельною базою наукової розвідки стали праці вчених, які вже зробили внесок у розробку сутності та структури соціальної компетентності особистості (Л. Варяниця, Д. Годлевська, Т. Гущина, М. Докторович, С. Курінна, В. Ляшенко, К. Осадча, І. Печенко, О. Позднякова, С. Семчук, Р. Скірко, Н. Фалько, Л. Шеїна та ін.).

Тому *метою* нашої статті стало розкриття сутності та характеристика індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності студентів на основі узагальнення різних наукових поглядів учених у галузях соціальної роботи / соціально педагогіки.

Провідними методами дослідження було обрано теоретичний аналіз і синтез поглядів науковців на проблему визначення індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості.

За визначенням О. Караман, В. Курила, С. Максименко, С. Савченка, С. Соловієнко та ін., *індивідуально-психологічні особливості* – неповторна своєрідність фізіологічної, психічної та психологічної організації кожної людини. Природною передумовою індивідуальних особливостей людини є спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму. Індивід народжується з властивими йому конкретними задатками, на ґрунті яких упродовж життя залежно від умов виховання розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття, психологічні якості (Максименко & Соловієнко, 2000) До індивідуально-психологічних особливостей людини належать рівень сформованості психічних та фізіологічних властивостей її як індивіда та рівень розвитку психологічних якостей – як особистості, зокрема цінностей, мотивів, установок, системи знань, досвіду, поведінки, міжособистісної взаємодії, соціальної активності тощо (Курило & Савченко & Караман, 2018).

Л. Варяниця в структурі індивідуально-психологічного компоненту соціальної компетентності особистості розглядає особистісні здобутки, настанови, принципи, традиції, які індивід набуває протягом життя (Варяниця Л. О., 2006).

Д. Годлевська передбачає в цьому компоненті професійно-особистісні якості (рефлексія, креативність, емпатія), що визначають позицію і спрямованість людини як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей (Годлевська, 2007).

Т. Гущина пов'язує індивідуально-психологічний компонент соціальної компетентності із самовизначенням особистості в умовах складної взаємодії зовнішніх (соціально детермінованих) і внутрішніх (індивідуально-особистісних) чинників (Гущина, 2008).

М. Докторович в індивідуально-психологічному компоненті вбачає усвідомленість дій особистості на основі роздумів, розуміння, аналізу, стереотипів тощо. Це – пошук ідентичності особистості, що, у свою чергу, формує «Я-образ». Завдяки сформованості образу «Я» формуються знання, вміння, навички, притаманні соціально компетентній особистості (Докторович, 2007).

С. Курінна особистісно-психологічний компонент описує як процес індивідуалізації (пошук засобів утвердження своєї індивідуальності в процесі ототожнення із соціумом), інтеграції (подолання суперечності, заснованої на прагненні соціуму уподібнити особистість до власних очікувань, а особистості – до персоніфікації (Курінна, 2004).

В. Ляшенко виокремлює в індивідуально-психологічному компоненті соціальної компетентності декілька складників: загальні (фізичний, когнітивний, мовленнєвий, психологічний, соціальний,

сенсорний, інтелектуальний розвиток) та спеціальні (знання та вміння стабілізації внутрішніх та зовнішніх обставин, досвід оцінки стану свого розвитку та можливостей, вміння оцінювати життєву ситуацію та адекватно діяти, наявність інструментарію вирішення завдань життєдіяльності) (Ляшенко, 2005).

К. Осадча до індивідуально-психологічного компоненту включає комплекс здатностей до аналізу, синтезу зіставлень і порівнянь, діагностики і прогнозування, гнучкості та критичності мислення, організації та планування, аналітичного мислення з метою прийняття ефективних рішень у професійній діяльності (Осадча, 2010).

І. Печенко демонструє, як процес формування індивідуально-психологічного компоненту відбувається в процесі проходження індивідом важливих вікових самоцінних періодів життя. Ці періоди характеризуються неповторністю соціальної ситуації розвитку, системою соціальних стосунків, котрі формують неповторний індивідуальний життєвий досвід особистості (Печенко, 2003).

О. Позднякова характеризує індивідуально-психологічний компонент як соціально-культурний досвід (комплекс знань, умінь, цінностей, норм, традицій). Інтегративний результат цього досвіду передбачає зміщення акцентів з їх накопичення до формування здатності застосовувати досвід діяльності при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність (Позднякова, 2010).

За думкою С. Семчук, у процесі отримання життєвого досвіду індивід набуває інтегрально нового досвіду життєвої компетенції, що можна назвати індивідуальними характеристиками особистості (Семчук, 2010).

Р. Скірко розглядає індивідуально-психологічний компонент як якість особистості, яка забезпечує взаємодію зі світом на основі позитивного ставлення до себе та інших людей; як ресурс особистості, який зумовлює її соціальну поведінку й відносини; як результат упевненої поведінки, фактор розвитку соціальної зрілості й соціалізації, здатність людини долати соціальні проблеми (Скірко, 2010).

Н. Фалько вказує, що на індивідуально-психологічний аспект розвитку особистості впливає успішність у таких сферах життя: життєва, професійна, міжособистісна, соціальна. Індивідуально-психологічна організація індивіда дозволяє йому приймати самостійно рішення та брати відповідальність за їх наслідки, що слугує важливим внутрішнім чинником процесу саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Рівень сформованості особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця завжди відбивається у специфіці його поведінки, спілкуванні, науковій та суспільній діяльності. Дослідниця виокремлює окремі аспекти індивідуально-психологічних якостей особистості:

емпатія, емоційні особливості, ціннісні орієнтації, рефлексія, психічні стани і психофізіологічні проблеми, мотиви, проблеми професійного самовизначення, а також деякі питання, пов'язані з окремими видами діяльності, окремими етапами життя індивідів (Фалько, 2009).

Л. Шеїна в індивідуально-психологічному компоненті вбачає як цілеспрямованість індивіда, його здатність ставити цілі щодо власної діяльності, узгоджувати їх із ключовими цілями закладу освіти, державної молодіжної політики. Під індивідуальною соціальною активністю розуміє усвідомлену соціально активну поведінку, спрямовану на захист власних інтересів, цінностей, ідеалів, а також досягнення реальних успіхів у реалізації індивідуальних та групових інтересів, цінностей, ідеалів (Шеїна, 2010).

Отже, *індивідуально-психологічний компонент* соціальної компетентності студента ЗВО ми розглядаємо як унікальну, неповторну комбінацію фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом.

Список використаної літератури

- 1. Варяниця Л. О.** Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 15 с.
- 2. Годлевська Д. М.** Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. унів. ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 12 с.
- 3. Гущина Т. Ю.** Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Держ. вищ. нав. закл. ун. менедж. осв. Київ, 2008. 11 с.
- 4. Докторович М. О.** Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Інст. проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2007. 20 с.
- 5. Курінна С. М.** Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 10 с.
- 6. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л.** Соціалізація особистості в умовах гібридної війни: монографія. Старобільськ, 2018. С. 129–148.
- 7. Ляшенко В. І.** Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ЛНПУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 9 с.
- 8. Максименко С. Д., Соловієнко С. О.** Загальна психологія: навчальний посібник. Київ, 2000. 158 с.
- 9. Печенко І. П.** Соціалізація дітей в умовах сільських, навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Інст. проб. вих. АПН України. Київ, 2003. 8 с.

10. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. унів. ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 11 с. **11. Осадча К. П.** Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2010. 23 с. **12. Семчук С. І.** Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ДЗ «Півд. Укр. нац. унів. ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2010. 11 с. **13. Скірко Р. Л.** Формування соціальної компетентності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кл. прив. унів. Запоріжжя, 2010. 11 с. **14. Фалько Н. М.** Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2009. 10 с. **15. Шеїна Л. О.** Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 13.00.05 / ЛНУ ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 13 с.

References

1. Varianytsia, L. O. (2006). Dytiacha subkultura yak faktor sotsializatsii molodshoho shkoliara v navchalno-vykhovnomu protsesi [Children's subculture as a factor of socialization of a junior schoolboy in the educational process]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **2. Hodlevska, D. M.** (2007). Formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **3. Hushchyna, T. Yu.** (2008). Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak faktor sotsializatsii studentskoi molodi [Intrapersonal conflict as a factor in the socialization of student youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **4. Doktorovych, M. O.** (2007). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti starshoho pidlitka z nepovnoi sim'i [Formation of social competence of a senior teenager from an incomplete family]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **5. Kurinna, S. M.** (2004). Osoblyvosti sotsializatsii ditei shesty-semy rokiv v riznykh umovakh zhyttiediialnosti [Features of socialization of children of six to seven years in different conditions of life]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **6. Kurylo, V. S., Savchenko, S. V. & Karaman, O. L.** (2018). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny [Socialization of personality in the context of hybrid war] (pp. 129-148). Starobilsk [in Ukrainian]. **7. Liashenko, V. I.** (2005). Formuvannia zhyttievoi

kompetentnosti ditei-invalidiv u tsestrakh rannoї sotsialnoї reabilitatsii [Formation of vital competence of children with disabilities in the centers of early social rehabilitation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **8. Maksymenko, S. D.** & Soloviienko, S. O. (2000). Zahalna psykhologhiia [General Psychology]. Kyiv [in Ukrainian]. **9. Pechenko, I. P.** (2003). Sotsializatsiia ditei v umovakh silskykh, navchalno-vykhovnykh kompleksiv «Zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad – doshkilnyi navchalnyi zaklad» [Socialization of children in rural, educational and educational complexes «General educational institution – preschool educational institution»]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **10. Pozdniakova, O. L.** (2010). Formuvannia sotsialnoї kompetentnosti uchniv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorov'ia zasobamy proektnoi diialnosti [Formation of social competence of students with disabilities with the means of project activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **11. Osadcha K. P.** (2010). Formuvannia profesiinoї kompetentnosti maibutnikh uchytelev informatyky u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Formation of professional competence of future teachers of informatics in the process of study of professional disciplines]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian]. **12. Semchuk, S. I.** (2010). Osoblyvosti vplyvu zasobiv masovoi informatsii na sotsializatsiiu ditei doshkilnoho viku [Features of media influence on the socialization of children of preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian]. **13. Skirko, R. L.** (2010). Formuvannia sotsialnoї kompetentnosti maibutnikh praktychnykh psykhologiv u protsesi profesiinoї pidhotovky [Formation of social competence of future practical psychologists in the process of training]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Zaporizhzhia [in Ukrainian]. **14. Falko, N. M.** (2009). Psykhologichni osoblyvosti osobystisno-profesiinoho stanovlennia studentiv psykhologopedagogichnykh spetsialnostei [Psychological peculiarities of personality-professional formation of students of psychological and pedagogical specialties]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian]. **15. Sheina L. O.** (2010). Studentske samovriaduvannia yak zasib sotsializatsii molodi [Student self-government as a means of socializing youth]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

Назмієв А. О. Сутність індивідуально-психологічного компонента соціальної компетентності особистості

Статтю присвячено проблемі визначення сутності індивідуально-психологічного компонента соціальної компетентності. На основі аналізу наукових робіт індивідуально-психологічний компонент соціальної компетентності студента ЗВО розглядається як унікальна, неповторна комбінація фізіологічних, психічних та психологічних якостей особистості, який визначає індивідуальний стиль життєдіяльності та розвитку особистості у взаємодії із соціумом. В ході дослідження

зазначено що, індивід народжується з властивими йому конкретними задатками, на ґрунті яких упродовж життя залежно від умов виховання розвиваються й формуються притаманні певному індивіду будова та функції організму, особистісне психічне буття, психологічні якості. Саме досліджувані нами індивідуально-психологічні якості дозволяють особистості бути успішною в освітній, соціокультурній, професійній діяльності на основі гармонійного співіснування внутрішнього світу та зовнішньої мінливої соціальної реальності.

Ключові слова: соціальна компетентність, соціалізація, індивідуально-психологічного компонент, індивідуальність, психіка.

Назміев А. А. Сущность индивидуально-психологического компонента социальной компетентности личности

Статья посвящена проблеме определения сущности индивидуально-психологического компонента социальной компетентности. На основе анализа научных работ индивидуально-психологический компонент социальной компетентности студента ЗВО рассматривается как уникальная, неповторимая комбинация физиологических, психических и психологических качеств личности, который определяет индивидуальный стиль жизнедеятельности и развития личности во взаимодействии с социумом. В ходе исследования отмечено что, индивид рождается с присущими ему конкретными задатками, на основе которых в течение жизни в зависимости от условий воспитания развиваются и формируются присущие определенному индивиду строение и функции организма, личностное психическое бытие, психологические качества. Именно исследуемые нами индивидуально-психологические качества позволяют личности быть успешной в образовательной, социокультурной, профессиональной деятельности на основе гармоничного сосуществования внутреннего мира и внешней меняющейся социальной реальности.

Ключевые слова: социальная компетентность, социализация, индивидуально-психологического компонент, индивидуальность, психіка.

Nazmiiev A. The Essence of the Individual-Psychological Component of Social Competence of the Individual

The article is devoted to the problem of determining the essence of the individual-psychological component of social competence. Based on the analysis of scientific works, the individual-psychological component of the social competence of the student is considered as a unique, unique combination of physiological, psychological and psychological qualities of the individual, which determines the individual life style and personality development in interaction with society. In the course of the study it is stated that an individual is born with specific inclinations inherent in him, on the

basis of which during the life depending on the conditions of education the structure and functions of the organism, personal mental being, psychological qualities develop and form. Our individually psychological qualities allow us to be successful in our educational, socio-cultural, professional activities because of the harmonious coexistence of the inner world and the external changing social reality.

Key words: social competence, socialization, individual-psychological component, individuality, psyche.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 378.147:811.161.2+821.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-54-61

Попова Людмила Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки
НАПН України, м. Київ, Україна.

pl09122003@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2021-3348>

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КОМПЕТЕНТІСНІЙ ПАРАДИГМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Засоби навчання є одним зі складників компетентісно орієнтованого уроку української мови. З одного боку, вони «впливають на діяльність суб'єктів навчання і організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання, які можуть характеризувати якість дидактичного процесу. З іншого боку, їм завжди притаманна різноманітність форм реалізації та методик їх використання, вони підпорядковуються тій парадигмі освіти, що склалася у суспільстві» (Жук, 2008, с. 313).

Проблема вибору засобів навчання та застосування їх на уроках української мови не нова в українській лінгводидактиці, про що переконливо свідчить аналіз публікацій учителів-словесників і вчених (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк та ін.). Лінгводидакти у своїх дослідженнях виокремили критерії добору засобів навчання відповідно до мети й типу уроку, розробили й описали методику застосування їх тощо. Практичний аспект використання засобів навчання розкрито в численних публікаціях учителів української мови та літератури. Узагальнення здобутих і вчителями, і вченими результатів переконує в тому, що зміни в чинних документах, які регулюють організацію освітнього процесу, створення нових навчальних платформ і вимоги суспільства до рівня сформованості ключових компетентностей випускників закладів освіти стимулюють наукову й учительську спільноту до осучаснення вже апробованих засобів навчання, пошуку нових і розроблення методик їх застосування. Зокрема, за результатами опитування вчителів-предметників, понад 80% із них застосовують засоби навчання щорочно, крім підручників української мови, презентацій, таблиць і схем, словесники використовують карти пам'яті, лепбуки, хмарки слів, відеозаписи тощо, а на запитання «Чи впливає, на Вашу думку, застосування засобів навчання на ефективність сприймання учнями навчальної інформації?» понад 85% опитаних відповіли

ствердно. Зазначене уможливило висновок, що в умовах компетентнісної освіти проблема застосування засобів навчання загалом та української мови зокрема набуває нових аспектів дослідження.

Мета статті – визначити лінгводидактичний потенціал засобів навчання української мови у формуванні предметної та ключових компетентностей учнів.

У наукових дослідженнях є чимало визначень *компетентності*. Вартісним для нашої розвідки вважаємо міркування Н. Голуб та А. Фасолі: «компетентність як синтетичний термін поєднує в собі готовність до цілевизначення, планування, дій, оцінювання й рефлексії, що у процесі вияву її передбачає реалізацію таких дій: зрозуміти, продемонструвати, оцінити, застосувати, використати, довести, сприяти, обрати, обґрунтувати, побудувати, розвинути» (Голуб, 2019, с. 5); «у визначенні компетентності йдеться про здатність не лише застосовувати засвоєні, а й набувати нові знання і вміння, що передбачає встановлення учнем меж власного знання і незнання, розуміння, де і як потрібно шукати необхідні знання, до кого, за потреби, звернутися, і, головне, бути внутрішньо готовим до цього, не губитися в таких ситуаціях» (Фасоля, 2014, с. 15).

З огляду на зазначене виникає запитання, яка роль засобів навчання в розвитку готовності й здатності особистості до здобуття нових знань, у формуванні в неї вмінь і навичок, важливих для подальшої самоосвіти. Відповідь на нього формуємо на основі вивчення праць українських дослідників. По-перше, у контексті компетентнісно орієнтованого навчання української мови засоби доцільно вважати репрезентантами інформації, функція яких не лише унаочнювати навчальну інформацію, а й активізувати пізнавальну й творчу діяльність учнів, стимулювати їх до прогнозування ситуацій, у яких доцільно застосовувати здобуті знання, набуті вміння й навички, спонукати до створення власного творчого продукту – результату їхніх освітніх досягнень (Попова, 2019, с. 103–104). По-друге, більшість засобів навчання можуть одночасно виконувати різні функції. На це впливає мета застосування їх (репрезентація певної навчально-пізнавальної інформації, стимулювання учнів до набуття досвіду здійснення мисленнєвих операцій, контроль рівня знань, умінь і навичок тощо), здатність учнів до самоосвіти, рівень професіоналізму вчителя та ін. На підтвердження зазначеного наведемо думку М. Фіцули: «Слово вчителя – найістотніший засіб навчання. За допомогою слова вчитель організовує засвоєння знань учнями, формування в них практичних умінь і навичок. ... Підручник як важливий засіб навчання слугує учневі для відновлення в пам'яті, повторення та закріплення знань, здобутих на уроці, виконання домашнього завдання, повторення пройденого матеріалу. Інші засоби навчання виконують різноманітні функції: одні заміняють учителя як джерело знань; другі – конкретизують, уточнюють, поглиблюють відомості, які повідомляє вчитель; треті – є прямими об'єктами вивчення, дослідження...» (Фіцула,

2002, с. 140–141). По-третє, окремі засоби навчання є інструментом організації самостійної діяльності учнів. За допомогою певних засобів можна самостійно здобувати знання, тобто вивчати теоретичний матеріал, набувати нових умінь і навичок, що актуально саме нині, коли набирає обертів процес розроблення й упровадження електронних підручників, дистанційних курсів, моделей змішаного навчання тощо.

Зважаючи на зазначене, підсумовуємо: використання на уроці української мови засобів навчання дає змогу вчителю-словеснику унаочнити вербально викладену ним навчальну інформацію, активізувати набуття учнями вмінь і навичок, досвіду різних видів діяльності тощо, тобто навчити учня. Водночас, якщо учень самостійно здобуває знання, формує вміння й навички, наприклад, під час реалізації однієї з моделей змішаного навчання, доцільно говорити про такі засоби, що є основним джерелом інформації, дидактичним механізмом, який запускає його практичну діяльність. Наприклад, старшокласники, самостійно складаючи таблицю чи схему, записуючи навчальне аудіо або відео, створюючи текст, мапу пам'яті чи колаж, не лише здобувають нові знання, удосконалюють набуті раніше вміння й навички, вчать нестандартно презентувати свій творчо-інтелектуальний продукт, а й набувають ознак суб'єктності, оскільки створений ними і для них засіб навчання може в майбутньому бути використаний іншими суб'єктами освітнього процесу. А це, зі свого боку, посилює відповідальність за якість створеного продукту. Крім того, якщо раніше шкільний підручник був для вчителя й учнів чи не єдиним універсальним засобом навчання/вивчення (навчаю – розвиваю – перевіряю), то нині такі функції повністю або частково на себе перебирають електронні засоби (підручники, посібники, хмарні сервіси, дистанційні курси тощо) (Попова, 2019).

Зважаючи на зазначене, маємо дати відповідь на запитання «Які засоби навчання ефективно впливають на формування ключових і предметної компетентностей учнів на уроках української мови?». Припускаємо, що відповідь на це запитання не може бути однозначною, оскільки вибір засобу залежить від теми уроку, його структурного компонента, рівня знань, умінь і навичок учнів, їхнього досвіду працювати з різними джерелами інформації, здатності самостійно здобувати знання, моделювати шляхи їх застосування тощо. Важливо, щоб вибір засобу був методично вмотивованим і виправданим. Це дасть змогу комплексно реалізувати освітню, інформаційно-ілюстративну, стимульовальну, інтегративну й контрольну функції засобів навчання. Покажемо це на прикладі вправ:

Вправа 1. І. Прочитайте уривок зі статті. Знайдіть у ній приклади, які переконують, що впровадження інновацій в агрокомплекс зумовить розроблення новітніх технологій в інших галузях. Спрогнозуйте, про які ще чотири технології може далі йтися в статті.

ІІ. 1. Випишіть із тексту синоніми до слів *вкладення, промисловість, небосяг, запаси*.

2. Доберіть пароніми до слів *споживний*, *виклик* і поясніть їх значення.

З приходом Четвертої індустріальної революції перед агропромисловим комплексом постали глобальні виклики, спричинені стрімким розвитком технологій.

Виклики майбутнього не можна вирішити за допомогою методів минулого. Саме тому інвестиції в дослідження агропромисловості та в розвиток індустрії важливі як ніколи раніше. Головним елементом в агропромисловому комплексі майбутнього є об'єднання високих технологій, які зроблять аграрну галузь більш ефективною і стабільною індустрією.

До вашої уваги п'ять інноваційних технологій в агропромисловому комплексі, які в буквальному сенсі здатні перенести сільське господарство з полів у хмарочоси.

Вірогідно, перед нашим світом у майбутньому буде стояти складний виклик нестачі ресурсів і голоду. Згідно з даними Організації Об'єднаних Націй, чисельність людства до 2050 року сягатиме позначки в 10 млрд населення. Але вже сьогодні в різних частинах земної кулі голодує приблизно 800 млн людей. Цю проблему здатний вирішити новий метод виробництва споживних продуктів – вирощування продукції на вертикальних фермах.

Вони стали справжнім проривом у сільськогосподарській галузі. Складаються вертикальні ферми з рядів піддонів з рослинами, які тягнуться вгору. У процесі вирощування рослин у такій фермі можна зекономити 95% водних ресурсів та використовувати менше добрив і пестицидів. Ці ферми можна будувати поруч з великими містами або навіть у хмарочосах. У такий спосіб можна легко скоротити маршрут від ферми до магазинів, і продукція буде ставати для покупця більш доступною.

Також вертикальні ферми допоможуть вирішити проблему зберігання і транспортування їжі. Завдяки можливості будувати такі ферми поблизу міських центрів, транспортування продуктів у магазини може становити лише 10 хвилин (За Максимом Карижським).

2. Визначте в тексті такі абзаци: 1) у якому висловлено припущення про виклик майбутнього, 2) у якому описано переваги вертикальних ферм, 3) у якому окреслено проблеми, що можуть бути розв'язані завдяки використанню таких ферм.

3. Висловіть міркування стосовно того, які професії стануть популярними в майбутньому у зв'язку з активним упровадженням інноваційних технологій в агрокомплекс.

Вправа 2. I. Як часто вам доводиться створювати дописи в соціальних мережах? Які дописи набирають найбільше вподобайок?

II. Прочитайте значення слів. Сформулюйте 3 особливості допису, у якому діляться враженнями.

- Дописувати – 1. Закінчувати писати; писати до якої-небудь межі.
2. Писати додатково до чого-небудь; додавати до написаного раніше.
3. Надсилати свої дописи до якого-небудь друкованого органу.*

Допис – стаття, повідомлення про що-небудь, написані для газети, журналу і т. ін. кореспондентом або читачем.

Враження – 1. Те, що залишається у свідомості людини від баченого, пережитого. 2. Вплив чого-небудь на когось. 3. Думка, уявлення, що складається внаслідок знайомства, зіткнення з ким- або чим-небудь.

III. Розгляньте схему й доповніть її іншими видами дописів. Які із зазначених дописів ви найчастіше складаєте? Визначте функцію кожного з них. Наведіть приклади дописів (за потреби скористайтесь власними сторінками в соціальних мережах).



IV. Складіть допис, у якому поділіться враженнями від цікавої віртуальної екскурсії одним із музеїв.

Отже, засоби навчання української мови мають значний лінгводидактичний потенціал у формуванні предметної та ключових компетентностей учнів, оскільки допомагають розв'язати низку педагогічних завдань, зокрема активізувати пізнавальну, творчу діяльність здобувачів освіти завдяки розширенню можливостей представлення навчальної інформації, а також збагатити урок української мови цікавими відомостями, що сприятиме посиленню мотивації учнів до опанування предмета.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні засобів навчання української мови як методичного інструментарію для роботи в умовах дистанційного навчання.

Список використаної літератури

1. **Голуб Н.** Компетентісно орієнтоване навчання української мови учнів ліцею: проблеми і перспективи. *Концептуальні засади компетентісного навчання української мови: збірник матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті члена-кореспондента НАПН України, доктора педагогічних наук, професора Біляєва Олександра Михайловича (15 березня 2019 р., м. Київ).* Київ: Пед. думка, 2019. С. 4–6.

2. Жук Ю. О. Засоби навчання. *Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор академік НАН і АПН України, Президент АПН України В. Г. Кремень*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 313–314. **3. Попова Л.** Засоби компетентнісно орієнтованого навчання української мови учнів ліцею. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, Педагогічна думка, 2019. С. 103–104. **4. Попова Л. О.** Функційний аспект використання засобів навчання на уроках української мови в 10–11 класах ліцею. *Українська мова і література в школі*. 2019. № 6. С. 6–8. **5. Фасоля А.** Компетентнісно зорієнтовані завдання: новація? Імітація? *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 5. С. 14–20. **6. Фіцула М. М.** *Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. заклад. освіти*. Київ: Видав. центр «Академія», 2002. 528 с.

References

1. Holub, N. (2019). Kompetentnisno oriientovane navchannia ukrainskoi movy uchniv litseiu: problemy i perspektyvy [Competently oriented teaching of the Ukrainian language of the Lyceum students: problems and perspectives]. *Kontseptualni zasady kompetentnisnoho navchannia ukrainskoi movy: zbirnyk materialiv* (pp. 4–6). Kyiv: Ped. dumka [in Ukrainian]. **2. Zhuk, Yu. O.** (2008). Zasoby navchannia [Learning tools]. *Entsyklopediia osvity / Kremen V. H. (Hol. red.)*. (pp. 313-314). Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian]. **3. Popova, L.** (2019). Zasoby kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukrainskoi movy uchniv litseiu [Means of competently oriented teaching of the Ukrainian language of the Lyceum students]. *Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoi roboty Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy za 2019 rik*. (pp. 103-104). Kyiv: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, Pedahohichna dumka [in Ukrainian]. **4. Popova, L. O.** (2019). Funktsiyni aspekt vykorystannia zasobiv navchannia na urokakh ukrainskoi movy v 10–11 klasakh litseiu [Functional aspect of the use of teaching aids in Ukrainian language classes in 10-11 Lyceum classes]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 6, 6-8. [in Ukrainian]. **5. Fasolia, A.** (2014). Kompetentnisno zoriientovani zavdannia: novatsiia? Imitatsiia? [Competently oriented tasks: an innovation? Imitation?]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 5, 14-20 [in Ukrainian]. **6. Fitsula, M. M.** (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Vydav. tsentr «Akademiia» [in Ukrainian].

Попова Л. О. Засоби навчання української мови в компетентнісній парадигмі сучасної освіти

У статті визначено лінгводидактичний потенціал засобів навчання української мови у формуванні предметної та ключових компетентностей учнів ліцею. Наголошено на тому, що в контексті компетентнісно орієнтованого навчання української мови засоби доцільно вважати репрезентантами інформації, функція яких не лише унаочнювати

навчальну інформацію, а й активізувати пізнавальну й творчу діяльність учнів, стимулювати їх до прогнозування ситуацій тощо. Акцентовано на тому, що застосування засобів навчання української мови під час організації урочної і самостійної діяльності учнів позитивно впливає на ефективність формування в них предметної і ключових компетентностей. З'ясовано, що для вчителя-словесника засоби навчання є інструментом унаочнення викладеної ним вербально навчальної інформації, активізації набуття учнями вмінь і навичок, досвіду різних видів діяльності тощо, водночас для учня засоби є основним джерелом інформації, дидактичним механізмом, який запускає його практичну діяльність. Наведено критерії вибору засобів навчання, урахування яких уможливить комплексну реалізацію їх функцій (освітньої, інформаційно-ілюстративної, стимулювальної, інтегративної і контрольної). Подано приклади застосування окремих засобів навчання. Доведено, що засоби навчання української мови мають значний лінгводидактичний потенціал у формуванні предметної та ключових компетентностей учнів, оскільки допомагають розв'язати низку педагогічних завдань, зокрема активізувати пізнавальну, творчу діяльність здобувачів освіти завдяки розширенню можливостей представлення навчальної інформації, збагатити урок української мови цікавими відомостями.

Ключові слова: засоби навчання української мови, предметна й ключові компетентності, учні ліцею.

Попова Л. А. Средства обучения украинскому языку в компетентностной парадигме современного образования

В статье определен лингводидактический потенциал средств обучения украинскому языку в формировании предметной и ключевых компетентностей учащихся лицея. Отмечено, что в контексте компетентностно ориентированного обучения украинскому языку средства целесообразно считать репрезентантами информации, функция которых не только иллюстрировать учебную информацию, но и активизировать познавательную и творческую деятельность учащихся, стимулировать их к прогнозированию ситуаций и т.д. Автор акцентирует внимание на том, что применение средств обучения украинскому языку при организации урочной и самостоятельной деятельности учащихся положительно влияет на эффективность формирования у них предметной и ключевых компетентностей. Выяснено, что для учителя-словесника средства обучения являются инструментом иллюстрации изложенной им вербально учебной информации, активизации приобретения учащимися умений и навыков, опыта различных видов деятельности и т.д., в то же время для учащегося средства являются основным источником информации, дидактическим механизмом, который запускает их практическую деятельность. Приведены критерии выбора средств обучения, учет которых позволит комплексно реализовать их функции (образовательную, информационно-иллюстративную, стимулирующую, интегрируемую и контрольную). Представлены примеры применения отдельных средств обучения. Доказано, что средства обучения украинскому языку имеют значительный

лингводидактический потенциал в формировании предметной и ключевых компетентностей учащихся, поскольку помогают решить ряд педагогических задач, в частности активизировать познавательную, творческую деятельности учащихся благодаря расширению возможностей представления учебной информации, обогатить урок украинского языка интересными сведениями.

Ключевые слова: средства обучения украинскому языку, предметная и ключевые компетентности, учащиеся лица.

Popova L. Ukrainian Language Teaching Aids in the Competence Paradigm of Modern Education

The article identifies the linguodidactic potential of teaching aids used at Ukrainian language lessons to form the subject and key competences of lyceum students. It is emphasized that in the context of competently oriented Ukrainian language study, it is advisable to consider teaching aids as representatives of information and their function is not only to refine the educational information, but also to stimulate students' cognitive and creative activity, to stimulate them to predict situations, etc. It is emphasized that the teaching aids of competently oriented Ukrainian language study and their usage during the lesson and the independent activity of students has a positive effect on the effectiveness of the subject and key competences formation. It has been found out that the language teacher uses teaching aids to clarify the verbal educational information he presents, to enhance the acquisition of skills and experiences of different activities that students get, etc., while at the same time for students the learning tools are the main source of information, a didactic mechanism that triggers their practical activity. The criteria for teaching aids choice is presented that has a great impact on the complex realization of educational, informational, illustrative, stimulating, integrating and controlling functions of teaching aids. The article provides the examples of some particular teaching aids and their implementation. Ukrainian language teaching aids have been proved to have considerable linguistic and didactic potential in the forming of subject and key competences, as they help to solve a number of pedagogical tasks, to enrich the lesson of the Ukrainian language by interesting information.

Key words: Ukrainian language teaching aids, subject and key competences, lyceum students.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 378.016:81'233

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-62-71

Попова Оксана Володимирівна,

асистент кафедри мовної підготовки ДВНЗ «Донецький національний технічний університет», м. Покровськ, Україна.

oksana.popova@donntu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0001-9030-542X>

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Зміни у політичному і соціально-економічному житті суспільства на сучасному етапі, глобалізаційні процеси і інтеграція України у світовий простір обумовили нові вимоги до якості, ролі і змісту професійної освіти. В умовах ринкової економіки та прискореного науково-технічного прогресу потрібні фахівці, які мають фундаментальну освіту та високу кваліфікацію у професійній діяльності. Модернізація освіти значною мірою вплинула на підготовку фахівців у сфері менеджменту. Сучасному менеджеру необхідно володіти високим рівнем фахових і лінгвокультурних знань, загальною і професійною культурою, навичками міжкультурної комунікації. Такий рівень забезпечується цілеспрямованим формуванням лінгвокультурної компетентності (ЛКК) – інтегрованою якістю майбутнього фахівця, що відображає готовність і здатність до взаєморозуміння і взаємодії з представниками іншого лінгвокультурного соціуму на основі оволодіння знаннями про іншу мову і культуру і комунікативним досвідом з метою їх реалізації в сфері професійної діяльності менеджера.

Вивчення сучасного стану даної проблеми дозволило зробити висновок про те, що ЛКК майбутніх менеджерів не утворюється самостійно і вимагає зусиль по її формуванню. Процес формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів, на нашу думку, буде ефективним, якщо у навчально-виховному процесі ВНЗ буде реалізований комплекс наступних педагогічних умов: 1) формування мотивації і особистісної спрямованості майбутніх менеджерів на оволодіння лінгвокультурною компетентністю; 2) орієнтація змісту лінгвокультурної підготовки на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, оволодіння нормами професійної поведінки на засвоєння професійно важливих якостей і умінь; 3) створення лінгвокультурного середовища з використанням мультимедійних технологій як засобу формування ЛКК; 4) поглиблення міждисциплінарних зв'язків у лінгвокультурній підготовці майбутніх менеджерів. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування

ЛКК майбутніх менеджерів потребує практичного впровадження у освітній процес ВНЗ з комплексною діагностикою їх ефективності.

Комунікативні аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів досліджувалась українськими і зарубіжними науковцями доволі широко: міжкультурну комунікацію і компетенцію розглядали Т. Астафурова, М. Богатирьова, И. Галімзянова, Р. Гришкова, Н. Замкова, Г. Копил, І. Лейф, Н. Логутіна, З. Нікітенко, А. Петрова, О. Сніговська, Г. Чередніченко та ін.; культурно-мовний компонент фахової підготовки менеджерів досліджували Л. Барановська, Б. Беляєв, В. Бухбіндер, Л. Голованчук, Ю. Друзь, С. Ніколаєва, Є. Носонович, Г. Онкович, В. Черевко та ін. Проте лінгвокультурна компетентність як інтегративна якість менеджерів, умови її формування і їх практичне впровадження не розглядалась досі у якості результату ефективної професійної підготовки майбутніх менеджерів.

Метою статті є розгляд практичного впровадження педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки. Підґрунтям досліджуваної нами проблеми стали методи аналізу й синтезу, порівняння та узагальнення, теоретичні методи, пов'язані з вивченням наукової літератури, періодичних видань, довідкової педагогічної, психологічної літератури. Пошук здійснювався в електронних базах даних Google Scholar, Web of Science, українських і зарубіжних веб-сайтах, присвячених проблемі професійної освіти.

При описі реалізації розроблених нами педагогічних умов у практиці навчання будемо розглядати кожен з них у комплексі з іншими, детально аналізуючи особливості їхнього впровадження в процесі формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів.

Упровадження першої педагогічної умови було пов'язано з формуванням показників ціннісно-мотиваційного компоненту, а саме: мотивації до формування ЛКК – прагнення володіти іноземною мовою і знаннями про культуру носіїв цієї мови; усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні; наявності системи ціннісних орієнтацій та соціальних установок менеджера на вдосконалення комунікативної компетенції, мотивів до професійної діяльності.

У теоретико-методологічній частині дослідження ми довели, що мотивація формується в процесі навчання і залежить від його організації, методів і прийомів, а також засобів і змісту навчального матеріалу. У процесі дослідження було виявлено, що найбільш ефективними формами організації освітнього процесу, які надають можливості для підготовки майбутніх менеджерів до професійної комунікації, є практичні заняття, аудиторна та позааудиторна робота студентів, лінгвокультурний тренінг, індивідуальні заняття та консультації (в тому числі через підтримку контакту завдяки сучасним засобам комунікації), участь у практиці, зустрічі з фахівцями різних сфер бізнесу, круглі столи, подорожі та ін.

Максимальна активізація пізнавальної діяльності студентів здійснювалась через посилення комунікативної складової навчального процесу шляхом створення ситуацій активного спілкування, коли студенти потрапляли в умови необхідності говорити іноземною мовою, використовуючи наявні знання, навички та вміння. В результаті такої діяльності не тільки задовольнялись комунікативні потреби студента, а й створювалась позитивна установка на розвиток іншомовної мовленнєвої діяльності.

На практичних заняттях із ділової іноземної мови комунікативна спрямованість навчання забезпечувалась використанням ігор (ігрові ситуації, рольові ігри, ділові навчальні ігри) і проектною роботи.

Як відомо, навчальні ігрові ситуації створюють умови для активізації інтелектуальної роботи студентів, інтенсифікують навчальний процес, сприяють кращому засвоєнню матеріалу (Очеретна, 2013). Навчальну гру можна вважати перехідним етапом між процесом навчання і реальним життям.

Так, власний досвід роботи засвідчив, що студенти активно долучаються до словарних ігор: «Wort erklären» (пояснити слово) на навчальному і середньому рівнях, коли обговорюються слова з загальної тематики. На просунутому рівні володіння мовою пояснюються терміни професійного вжитку (наприклад, Reklamation, Führungskraft, Niederlassung, Konkurrenz тощо).

Принципи інтенсивного навчання передбачають використання рольових і ділових ігор на всіх етапах навчання. На першому етапі необхідним є вивчення насамперед мови соціально-побутової та соціокультурної сфер спілкування, як передумови подальшого ефективного оволодіння мовою ділової комунікації. Вже на цьому етапі доцільно тренувати навички адекватної мовленнєвої поведінки в таких комунікативних ситуаціях: «Kauf/Verkauf», «Geldberechnungen», «Mieten», «Im Reisebüro», «Im Hotel», «Im Flughafen», «Am Zoll», «Telefongespräche» та ін. Хоча такі ситуації можна віднести до сфер непрофесійної комунікації, але вже тут вживається значна кількість економічно-маркованих мовних одиниць.

Коли студенти вивчають ділову іноземну мову і ділове спілкування, доцільно використовувати ділові ігри. Головна ознака ділової гри – обов'язкова наявність професійно-спрямованої проблеми, коли студенти для її вирішення повинні активно користуватися іноземною мовою. На цьому етапі розвиваються і закріплюються навички і уміння майбутнього фахівця, його здібність мислити творчо, використовувати свої знання і досвід, здобуті при вивченні інших дисциплін, самостійно приймати рішення.

Темами таких ділових ігор були «Besprechung», «Präsentation des Produktes», «Verhandlungen» тощо. Важливим етапом рольової гри є її аналіз, коли викладач разом із студентами проводять групове

обговорення правдоподібності, переконливості і доцільності поведінки та відповідно застосованих прийомів спілкування.

Ще одним методом, який активізує мотиви до професійного навчання є метод проектів, коли студенти самостійно планують, створюють, захищають свій проект, тобто активно долучаються до процесу комунікативної діяльності (Триндюк, 2017). У процесі роботи над проектом студенти самостійно (індивідуально або в невеликих групах) без допомоги викладача або при мінімальній його координації виділяють проблему, висувають різні гіпотези для її вирішення і пропонують шляхи її розв'язання.

Серед тем проектів, які пропонувались студентам – «Globale Kommunikationssprache», «Werbung ist Kunst», «Fair trade», «Unternehmenskultur in Deutschland und der Ukraine», «Anwendung der sozialen Netzwerken», «Fit für die Zukunft», «Managertypen».

Завдяки проектній методиці студенти демонстрували більш високий ступінь залученості в навчальний процес, вмотивованості і пізнавального інтересу, у них підвищувався рівень впевненості і самооцінки, а також ступінь довіри до викладача і одногрупників. Використанням проектної методики у формуванні ЛКК майбутніх менеджерів є цілком очевидною і виправданою інтеграцією ціннісно-мотиваційного, перцептивно-інтерактивного і комунікативно-поведінкового компонентів ЛКК майбутніх менеджерів.

Формування мотивації на володіння ЛКК стало можливим завдяки стимулюванню пошукової діяльності учнів в мовному матеріалі. Для цього був розроблений комплекс вправ з лінгвокультурного тренінгу, який включає різноманітні види завдань з загальнокультурної, лінгвістичної, лінгвопрофесійної тематики. Оригінальна система завдань орієнтована на засвоєння знань в області кроскультурної комунікації, розвитку умінь і навичок практичного оволодіння іншомовною комунікацією з метою міжкультурного ділового спілкування, формуванню спеціальних компетенцій майбутнього фахівця в сфері ділового спілкування.

Студентам пропонувалось широке коло завдань, коли вони повинні були розв'язувати і обговорювати питання лінгвістичного, культурного, або професійного характеру індивідуально, у парах або в малих групах, проводити інтерв'ю, презентувати результат групової роботи у пленумі, дискутувати тощо.

Розробка і проведення лінгвокультурного тренінгу сприяла також впровадженню другої педагогічної умови – орієнтації змісту лінгвокультурної підготовки на оволодіння нормами професійної поведінки, на засвоєння професійно важливих якостей і умінь – через стимулювання комунікативно-поведінкового компоненту, показниками якого є знання про лінгвістичні, паралінгвістичні та екстралінгвістичні засоби спілкування, комунікативні вміння, поведінкова гнучкість, вміння

застосовувати фахові знання в умовах професійної комунікації з представниками інших культур.

Серед засобів, які підвищують пізнавальний інтерес, дозволяють використовувати різні форми взаємодії, застосовувати знання на практиці, вчитись співпрацювати, виявляти взаємоповагу, толерантність, дослухатися до думки оточуючих – використання лінгвокультурно-орієнтованих завдань з урахуванням професійних типажів. При створенні таких завдань ми спиралися на методику використання професійних типажів А. Подгорбунських, яка визначає професійний типаж як персоніфікований образ самої професії, узагальнений образ типового професіонала, пов'язаний з престижністю професії, з уявленням про типові особистісні риси професіонала, емоційно-ціннісне ставлення до професії і професійної діяльності (Подгорбунских, 2012).

Для роботи з професійними типажими менеджера ми скористалися узагальненими типами менеджерів, розробленими американським психологом Д. Кирси (Luirpold). Серед таких типів менеджерів: керівник – любить брати на себе керівництво, працювати відповідно до правил, очікує того ж від інших; суворий, невблаганний лідер, який наполягає на своїй думці; конферансьє – риторично дуже обдарований, розглядає компанію як сцену, має чудові розважальні якості, консультант – командний гравець, але розглядає проблеми з певною дистанцією (типове для консультантів), його не так легко залучити у спільну діяльність, та інші типи.

У якості лінгвокультурного пошуку студентам було запропоновано ознайомитися з типами менеджерів і їх характеристиками іноземною мовою й визначити основні риси, притаманні кожному типу менеджера, винайти схожі до кожного типу відомі персоналії з літератури, історії, світського життя, обговорити тип одягу, створити фото-, або відеорепортаж. Результат пошуку був представлений у вигляді презентації з обговоренням українською та іноземною мовами.

Третя педагогічна умова – створення лінгвокультурного середовища з використанням мультимедійних технологій як засобу формування ЛКК – впроваджувалась нами через стимулювання інформаційно-когнітивного і перцептивно-комунікативного компонентів ЛКК компетентності.

Лінгвокультурне середовище має свої особливості в кожному вузі і великий потенціал у комунікативному розвитку студентів. Засобами академічної лінгвокультури розвиваються і удосконалюються навички і вміння студентів у навчально-науковому, навчально-професійному, науково-професійному спілкуванні. Цей компонент також виконує функції інтеграції студентів у лінгвокультурне професійне співтовариство: в процесі спілкування з викладачами спеціальних дисциплін, з фахівцями під час проходження виробничої практики студенти засвоюють морально-етичні норми, правила професійно-комунікативної взаємодії і т. д.

На нашу думку, лінгвокультурне середовище вузу стає ефективною умовою формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів, якщо воно створюється на основі електронних освітніх ресурсів, забезпечує синхронну і асинхронну комунікацію учасників навчального процесу, можливості тестування і адміністрування, забезпечено всіма сучасними засобами мультимедійних технологій і доступом в Інтернет (Рихерт, Харламова, 2009).

Завдяки функціонуванню інноваційних інформаційних технологій процес навчання стає більш технологічним і більш результативним. До таких новітніх технологій належить програмний комплекс «NIBELUNG», який поєднує можливості комп'ютерного класу і сучасного програмного забезпечення і створює інтерактивне мультимедійне середовище з розширеними можливостями лінгвафонної лабораторії. Завдяки такому програмному комплексу викладач може максимально ефективно розподіляти навчальний час і надавати нові імпульси процесу навчання; студенти ж отримують більше матеріалу для вивчення, в тому числі самостійно.

Четверта педагогічна умова – поглиблення міждисциплінарних зв'язків у лінгвокультурній підготовці майбутніх менеджерів – передбачала загалом практичне впровадження міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх менеджерів. В основі реалізації цієї умови було стимулювання перцептивно-інтерактивного компоненту ЛКК майбутніх менеджерів, показниками якого є здатність використовувати засоби формування та формулювання власних думок безпосередньо через мову, а також у процесі сприйняття та передачі інформації; знання структури і особливостей ведення професійного діалогу; знання норм ділового спілкування; сформованість умінь відбирати з різних джерел інформацію, необхідну для розв'язання практичних задач.

Міждисциплінарні зв'язки базуються на синтезі цілей окремих навчальних дисциплін з єдиною інтеграційною метою – формування ЛКК майбутнього менеджера, і впроваджуються завдяки координації навчальних програм дисциплін, яка передбачає неперервність та наступність навчання.

У результаті співпраці з викладачами гуманітарних і фахових дисциплін, а саме «Українська мова за професійним спрямуванням», «Культура мовлення та ділова українська мова», «Іноземна мова професійного вжитку», «Ділова іноземна мова», «Ділове спілкування іноземною мовою», «Менеджмент», «Міжнародний менеджмент», «Самоменеджмент», «Кроскультурний менеджмент», «Маркетинг», аналізу і співставленню робочих програм дисциплін на основі принципів модульного навчання автором був розроблений і впроваджений спецкурс «Кроскультурна комунікація», який охоплював три взаємопов'язані модулі.

Спецкурс спрямований на безпосередню підготовку майбутніх менеджерів до міжкультурного ділового спілкування, до взаємодії з

іноземними колегами, ознайомлення з особливостями комунікативної поведінки у мультикультурному середовищі і розширення знань про культурне різноманіття сучасного світу, формування якостей, умінь і навичок необхідних для міжкультурної комунікації, що під час виконання професійних обов'язків допоможе уникнути мовних і культурних бар'єрів, проявляти розуміння, емпатію, такт, толерантно сприймати культурні відмінності.

У процесі вивчення курсу студенти мали можливість опанувати такі теми: «Комунікація в контексті глобалізації культури», «Мова як засіб трансляції культури», «Механізми міжкультурної комунікації та її складові», «Комунікативні бар'єри і непорозуміння у міжкультурній комунікації», «Мова, культура і національна ментальність», «Корпоративна культура і міжкультурна комунікація». Програма спецкурсу розрахована на 32 години, з яких 16 годин відводилось на опанування лекційним матеріалом і 16 годин практичних занять у рамках дисципліни «Ділове спілкування іноземною мовою», яка входить до циклу вибіркової дисциплін професійного циклу.

Таким чином, дослідно-експериментальна робота була спрямована на цілеспрямоване формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів і стала підґрунтям для комплексного практичного впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ комплексу педагогічних умов на основі використання активних та інтерактивних форм й методів навчання та виховання. Подальші перспективи дослідження ми бачимо в експериментальній перевірці впровадженої методики із застосуванням інструментарію діагностики ефективності формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів.

Список використаної літератури

- 1. Очеретна Н. Д.** Особливості застосування ділових ігор у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 14. С. 206–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_14_41 (дата звернення: 29.03.2019).
- 2. Подгорбунских А. А.** Формирование лингвокультурной компетентности студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шадринский гос. пед. ин-т. Шадринск, 2012. 211 с.
- 3. Рихерт А. В., Харламова Е. И.** Виртуальная лингвокультурная среда. URL: <http://nit.miem.edu.ru/sbornik/2009/sec4/036.html> (дата звернення 29.03.2020).
- 4. Триндюк В. А.** Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Східноєвропейський нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк, 2017. 273 с.
- 5. Luippold H.-P.** Welche Managertypen gibt es? URL: <https://www.stellenmarkt.de/karrieremagazin/managertypen> (дата звернення; 10.10.2019).

References

1. **Ocheretna, N. D.** (2013). Osoblyvosti zastosuvannia dilovykh ihor u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Features of the use of business games in the process of learning a foreign language in higher education]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 14, 206-210. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2013_14_41 (date of appeal: 29/03/2020) [in Ukrainian].
2. **Podhorbunskykh, A. A.** (2012). Formyrovanye lynchvokulturnoi kompetentnosti studentov pedahohycheskoho vuza [Formation of linguistic and cultural competence of students of a pedagogical university]. *Candidate's thesis*. Shadrinsk [in Russian].
3. **Rykhert, A. V.** & Kharlamova, E. Y. Vyrtualnaia lynchvokulturnaia sreda [Virtual linguistic and cultural environment]. Retrieved from <http://nit.miem.edu.ru/sbornik/2009/sec4/036.html> (date of appeal: 29/03/2020) [in Russian].
4. **Tryndiuk, V. A.** (2017). Formuvannia hotovnosti do akademichnoi mobilnosti u studentiv vyshchoho tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Formation of readiness for academic mobility in students of higher technical educational institution]. *Candidate's thesis*. Lutsk [in Ukrainian].
5. **Luippold, H.-P.** Welche Managertypen gibt es? Retrieved from <https://www.stellenmarkt.de/karrieremagazin/managertypen> (date of appeal: 10/10/2019).

Попова О. В. Реалізація педагогічних умов формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів

Стаття присвячена практичному впровадженню педагогічних умов формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки, до яких належать: формування мотивації і особистісної спрямованості майбутніх менеджерів на оволодіння лінгвокультурною компетентністю; орієнтація змісту лінгвокультурної підготовки на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, оволодіння нормами професійної поведінки на засвоєння професійно важливих якостей і умінь; створення лінгвокультурного середовища з використанням мультимедійних технологій як засобу формування ЛКК; поглиблення міждисциплінарних зв'язків у лінгвокультурній підготовці майбутніх менеджерів. Теоретичне дослідження автора з формування лінгвокультурної компетентності майбутніх менеджерів стала підґрунтям для розробки методики лінгвокультурної підготовки з використанням активних та інтерактивних форм й методів навчання. До таких засобів автор відносить рольові і ділові ігри для активізації інтелектуальної діяльності студентів, інтенсифікації навчального процесу і кращому засвоєнню матеріалу; метод проектного навчання, який сприяє вмотивованості і пізнавальному інтересу, підвищенню рівня впевненості і самооцінки студентів; комплекс вправ з лінгвокультурного тренінгу для розвитку умінь і навичок практичного оволодіння іншомовною комунікацією, спецкурс з кроскультурної комунікації для ознайомлення з

особливостями комунікативної поведінки у мультикультурному середовищі; сучасне мультимедійне програмне забезпечення.

Ключові слова: лінгвокультурна компетентність, фахова підготовка, майбутні менеджери, педагогічні умови, практична реалізація.

Попова О. В. Реализация педагогических условий формирования лингвокультурной компетентности будущих менеджеров

Статья посвящена практической реализации педагогических условий формирования лингвокультурной компетентности будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки, к которым относятся: формирование мотивации и личностной направленности будущих менеджеров на овладение лингвокультурной компетентностью; ориентация содержания лингвокультурной подготовки на формирование положительного отношения к будущей профессиональной деятельности, овладение нормами профессионального поведения, на усвоение профессионально важных качеств и умений; создание лингвокультурной среды с использованием мультимедийных технологий как средства формирования лингвокультурной компетентности; углубление междисциплинарных связей в лингвокультурной подготовке будущих менеджеров. Теоретическое исследование автора по формированию лингвокультурной компетентности будущих менеджеров стала основой для разработки методики лингвокультурной подготовки с использованием активных и интерактивных форм и методов обучения. К таким средствам автор относит ролевые и деловые игры; метод проектного обучения; комплекс упражнений лингвокультурного тренинга, спецкурс по кросскультурной коммуникации, современное мультимедийное программное обеспечение.

Ключевые слова: лингвокультурная компетентность, профессиональная подготовка, будущие менеджеры, педагогические условия, практическая реализация.

Popova O. The Implementation of Pedagogical Conditions to Form Linguocultural Competence of Future Managers

The article focuses on the practical implementation of pedagogical conditions to form linguocultural competence of future managers in the process of their professional training. This includes motivating and encouraging future managers to master linguocultural competence, making the linguocultural training content oriented on developing a positive attitude to the future professional activity, mastering norms of professional behavior, and developing professionally important qualities and skills; creating a linguistic and cultural environment using multimedia technologies as a means of forming linguocultural competence; and deepening interdisciplinary links in linguocultural training of future managers. The author's theoretical research on the purposeful formation of linguocultural competence of future managers

became the basis for the development of practical linguocultural training methods using active and interactive forms and teaching methods. Such means include role-playing and business games to enhance students' intellectual activity, intensify the learning process, and better assimilate material; a project-based learning method that promotes motivation and cognitive interest and enhances students' confidence and self-esteem; a set of exercises on linguocultural training to develop skills of foreign language communication and to form special competencies of the future specialist in the field of business communication; a special course in cross-cultural communication to familiarize the students with the peculiarities of communicative behavior in the multicultural environment; state-of-the-art multimedia software that gives new impetus to the learning process.

Key words: linguocultural competence, professional training, future managers, pedagogical conditions, practical implementation.

Стаття надійшла до редакції 05.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Кабанець М. М.

УДК 371.134:811

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-72-79

Шехавцова Світлана Олександрівна,

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
shekhavtsova1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8196-8977>

ЛІНГВОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК КЛЮЧОВА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Актуальність формування лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців як ключової продиктована вимогами, які притаманні сучасному глобалізаційному світу, для ефективного функціонування в якому недостатньо фахівцеві набувати тільки фахові компетентності, які сприяють формуванню професійної. На сьогодні спостерігається тенденція формування загальноосвітніх компетентностей фахівців, оскільки вони формують гнучки вміння фахівців. Наразі більшість науковців і педагогів зазначають, що формування певних компетентностей, які сприяють формуванню гнучких вмінь є не менш вагомим в процесі фахової підготовки спеціалістів будь-якого профілю. В сучасному полікультурному просторі актуальності, безперечно, набуває проблема одночасного формування як професійної компетентності, яка вміщує іншомовну компетентність, так і лінгвокультурну. Зрозуміло, що потрібен принципово новий підхід, який би ґрунтувався не тільки на засвоєнні студентами певних професійних та іншомовних знань, умінь та навичок, а й формував би в них власне ставлення до лінгвокультурних іншомовних явищ і фактів, сприяв би розвитку гнучких вмінь та особистісного досвіду щодо використання лінгвокультурних стратегій адаптування в полікультурному середовищі.

Концептуальні теоретико-методологічні положення компетентнісного підходу та шляхи його впровадження в систему освіти представлені в наукових працях А. Андрєєва, В. Антипової, В. Байденка, В. Болотова, В. Введенського, С. Гончаренка, О. Дахіна, Е. Зеєра, Д. Іванова, В. Краєвського, Д. Махотіна, Н. Ничкало, О. Овчарук, Г. Пахомової, Н. Селезньової, В. Серикова, С. Сисоєвої, Ю. Татура, Ю. Фролова, А. Хуторського, В. Шадрикова та ін.

Питанням взаємозв'язку вивчення іноземної мови та іншомовної культури на засадах різних педагогічних підходів були присвячені роботи М. Байрама (М. Вугам), В. Біблера, А. Вартанова, Г. Воробйова, Д. Зинов'єва, О. Кавнатської, О. Коломінової, Л. Кузьміної, Р. Ладо

(R. Lado), С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, В. Сафонові, С. Севінгон (Sandra J. Savingon), П. Сисоєва, О. Солодкої, Г. Томахіна та ін.

В процесі наукового дослідження нами було використані такі методи, як аналіз філософської, психолого-педагогічної, літератури з проблеми дослідження для визначення поняттєво-категоріального апарату та розгляду стану теоретичної й практичної розробленості проблеми формування лінгвокультурної компетентності фахівців як ключової, що впливає на формування гнучких вмінь фахівців різних спеціальностей; аналіз друкованих періодичних видань.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців як ключової в сучасному освітньому просторі.

Особливо суттєвим для нашого дослідження є визначення сутності поняття лінгвокультурної компетентності. У загальнонауковому розумінні поняття «лінгвокультурна компетентність» вважається складним і багатоаспектним явищем у системі життєдіяльності людини, її соціалізації, освіті, навчанні, вихованні.

З ретроспективного погляду, дослідниками були запропоновані такі соціально-історичні передумови використання поняття «лінгвокультурної компетентності» в сучасній педагогічній науці, які почали складатися в період від початку нашого століття і цей процес триває й до теперішнього часу. Науковці пропонують три напрями таких передумов: 1) культурно-історичні (приєднання України до світового освітнього простору, зміна контексту професійної діяльності та посилення вимог до рівня якості професійної освіти, що має відповідати міжнародним стандартам, де поряд зі знаннями, уміннями, навичками, досвідом у структурі компетентності представлена ціннісно-смілова орієнтація, мотивація, професійна спрямованість фахівців, творчі здібності, механізми самоорганізації та саморегуляції діяльності); 2) теоретичні (зміна характерологічних ознак компетентності, що вирізняється складністю змісту, умотивованістю застосування й наявністю потенційної й актуальної сторін; посилення міжкультурної спрямованості досліджень комунікативної компетентності та наведення переліку компонентів унаочнення іншомовної комунікативної компетентності відповідно до загальноєвропейської компетенції, створення бази для розроблення педагогічних мов формування лінгвокультурної компетентності); 3) практичні (емансипація лінгвокультурології як галузі наукових знань та її самостійне функціонування, водночас і як аспекту лінгводидактики, що розглядає проблеми взаємодії культури й мови в процесі його розвитку) (Давидченко, 2019, с. 20).

Вивчення іноземної мови та культури передбачає не тільки оволодіння фоновими знаннями. У сучасних умовах, коли світові тенденції розвинулися у бік підвищення мобільності та зростання міграційних процесів, виникає потреба у формуванні здатності

адаптуватися до нових мовленнєвих та соціокультурних ситуацій замість попередньої тенденції простого тренування іноземної мови у відомих повсякденних ситуаціях.

Лінгвокультурологічний підхід теоретично був обґрунтований ученими на початку 90-х років минулого сторіччя. Сам термін з'явився в останнє десятиліття у зв'язку з роботами Ю. Степанова, А. Арутюнової, В. Воробйова, В. Маслової, В. Телія та ін. Специфіка цього підходу та лінгвокультурології як науки полягає у «вивченні засобів, за допомогою яких мова втілює у своїх одиницях, зберігає та транслює культуру» (Маслова, 2010, с. 5).

Сучасна лінгвокультурологія вивчає культурну семантику мовних знаків, що формуються при взаємодії двох різних кодів – мови та культури, тому що кожна мовна особистість одночасно є і культурною особистістю (Маслова, 2010, с. 20). Так, мова відображає культурно-національну ментальність народу. У зв'язку з цим ми можемо говорити про «культурний бар'єр», що виникає між представниками різних мов та культур, навіть якщо дотримуватися усіх мовних та мовленнєвих норм.

Деякі науковці визначають лінгвокультурологічну компетентність як систему знань про культуру, утілена в певну національну мову й сукупність спеціальних умінь оперування цими знаннями в практичній діяльності, а найбільш узагальнено як знання мовцем або слухачем, усієї системи культурних цінностей, виражених у мові (Давидченко, 2019, с. 20).

З позицій Ради Європи з мовної освіти головним у інтерпретації соціокультурних цілей та змісту в загальноєвропейських документах є звернення до особистості, до національно-культурного фону тобто рідного оточення й до тої ролі, яку досвід та уявлення, що були сформовані у рідній культурі, відіграють у процесі вивчення іншомовної культури. Важливими вважаються такі чинники: соціально-політичний контекст життя в рідній країні; історико-культурні, соціально-економічні, естетичні та етичні стандарти рідного для учня соціокультурного оточення; особливості процесу соціалізації у рідній країні (засобами міжособистісного спілкування, засобами масової інформації, релігії та ін.); індивідуальні чинники: вік, ступінь його обізнаності про культуру країн та народів, що вивчаються, його інтереси та потреби в оволодінні іноземною мовою (Шехавцова, 2014, с. 18).

Очевидно, що лінгвокультурна компетентність, яка формується на основі лінгвокультурологічного підходу, який передбачає знання історично-культурного, краєзнавчого матеріалу, а також вміння проявляти толерантність, тобто повагу та розуміння до соціокультурних особливостей представників інших культур; розуміння соціальної відповідальності, тобто відповідальності за свою поведінку як громадянина української держави.

В умовах міжкультурного спілкування майбутні фахівці повинні не тільки інтерпретувати іншу культуру, а й усвідомлювати себе частиною

української культури та бути істинними представниками рідної культури. В основі світосприйняття та світорозуміння кожного народу полягає своя система предметних значень та соціальних стереотипів. Тому свідомість людини завжди етнічно та національно зумовлена, сприйняття світу одним народом не завжди збігається зі світосприйняттям іншого. Таким чином, у кожного народу своя система мислення, поведінки, емоцій. Велике значення відіграють також традиції та обряди, територіально-географічне розташування. Слід додати, що позичання елементів однієї культури в іншій не завжди відбувається як механічний процес, не завжди є автоматичною послідовністю культурних контактів. Часто такі елементи культури переосмислюються та отримують нове значення в іншій культурі.

Слід мати на увазі, що головною причиною непорозуміння при міжкультурній комунікації є неадекватність світосприйняття учасників спілкування, а не тільки розрізненість мов. Науковці стверджують, що кожна культура складається з двох рівнів: а) зовнішній, очевидний (експліцитний) – мова, предмети культури, політична та економічна структури, види мистецтва, міфи, ритуали, традиції; б) прихований, неявний рівень культури (імпліцитний), що складає сутність національної специфіки, тобто культурне значення (норми, цінності, що впливають на комунікацію, поведінку, базові уявлення, життєві установи та досвід), тобто психологічні риси культури, враховуючи цінності та спосіб мислення (Шехавцова, 2014, с. 28–29).

Саме тому, незважаючи на те, що мова та інші компоненти експліцитного рівня знаходяться достатньо на поверхні, їх культурне та соціокультурне значення може бути непомітним для представників іншої культури й може бути незрозумілим, чи неправильно інтерпретованим без розуміння суттєвих, зовнішньо непомітних складових культури, тобто цінностей, ціннісних орієнтацій, способу мислення та норм. Саме це впливає на розрізненість у мовленні та на мовленнєву поведінку. Таким чином, цінності об'єктивні. Вони використовуються людиною в діяльності та характеризують її ставлення до подій, явищ, соціуму, при цьому вони стають його ціннісними орієнтирами. Саме вони впливають на вибір мовних засобів, речового стилю, регулюють комунікативні дії людини, спосіб мислення, емоції та почуття, що лежать в основі його поведінки.

Норми, що ґрунтуються на моральному коді, роблять цінності культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків поведінки та дій людини в певному соціумі, тобто вони є свого роду еталонами очікуваної поведінки у типізованих ситуаціях і, за умови прийняття їх індивідом, є регулятором його поведінки. Фактично неможливо побачити саму культуру, її вияви помітні тільки в поведінці, діях, судженнях, реакції чи в речовому стилі.

Саме імпліцитний рівень іншомовної культури і викликає трудність при вивченні іноземної мови та культури. Неважко помітити, що люди

намагаються судити за взірцями поведінки, що властиві їх рідній культурі. Тому необхідно звертати увагу на цей аспект спілкування, вивчати його та намагатися зрозуміти іншу культуру з позиції представників іншомовної культури.

Отже, лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключової в сучасному освітньому просторі передбачає: 1) знання історично-культурного матеріалу (історично-культурна спадщина, етнокультурне тло); 2) знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою; 3) знання особливостей писемного мовлення; 4) уміння орієнтуватися в полікультурному світі, при цьому виявляти толерантність та повагу до представників інших культур; 5) знання особливостей поведінки співбесідників інших культур та уміння адекватно оцінювати поведінку, ставити самого себе на місце інших; 6) знання мовних особливостей іншого соціокультурного середовища та уміння будувати взаємини з людьми інших соціокультурних сфер та виявляти дипломатичність з метою підтримки діалогу культур.

Із огляду на викладене вище, ми розуміємо сутність поняття «лінгвокультурна компетентність» як ключову компетентність, яка передбачає знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності стосовно власної поведінки як громадянина української держави.

Перспективи подальших пошуків у вирішенні зазначеної проблеми ми вбачаємо у дослідженні інтерактивних педагогічних технологій, що сприятимуть формуванню лінгвокультурної компетентності як ключової майбутніх фахівців у процесі фахової підготовки.

Список використаної літератури

1. Давидченко І. Д. Структура формування лінгвокультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 1(184). С. 19–23. **2. Маслова В. А.** Лінгвокультурологія: учеб. пособ. для студ. вузов. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 204 с. **3. Шехавцова С. О.** Педагогічні основи викладання іноземних мов: сучасні тенденції. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 289 с.

References

1. Davydchenko, I. D. (2019). Struktura formuvannia lnhvokulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovatelei zakladiv doshkilnoi osvity [The Structure of linguacultural Competence Formation of Future Tutors of Kindergartens]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 1 (184), 19-23 [in Ukrainian]. **2. Maslova, V. A.** (2010). Lingvokul'turologiya [Linguaculture]. 4-e izd., ster. Moskva: Akademiya [in Russian]. **3. Shekhavtsova S. O.** (2014). Pedahohichni osnovy vykladannia inozemnykh mov: suchasni tendentsii

[Pedagogical Essence of Foreign Languages Teaching: current tendencies].
Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Шехавцова С. О. Лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключова в сучасному освітньому просторі

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців як ключової в сучасному освітньому просторі. Автором було сформульовано сутність ключового поняття «лінгвокультурна компетентність» як ключової передбачає знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності стосовно власної поведінки як громадянина української держави. Встановлено, що в умовах міжкультурного спілкування майбутні фахівці повинні не тільки інтерпретувати іншу культуру, а й усвідомлювати себе частиною української культури та бути істинними представниками рідної культури. В основі світосприйняття та світорозуміння кожного народу полягає своя система предметних значень та соціальних стереотипів. Досліджено, що норми, що ґрунтуються на моральному кодї, сприяють формуванню цінностей культури у вигляді загальноприйнятих, стандартних зразків поведінки та дій людини в певному соціумі, тобто вони є свого роду еталонами очікуваної поведінки у типізованих ситуаціях і, за умови прийняття їх індивідом, є регулятором його поведінки. Фактично неможливо побачити саму культуру, її вияви помітні тільки в поведінці, діях, судженнях, реакції чи в речовому стилі. Доведено, що лінгвокультурна компетентність майбутніх фахівців як ключової в сучасному освітньому просторі передбачає: знання історично-культурного матеріалу (історично-культурна спадщина, етнокультурне тло); знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою; знання особливостей писемного мовлення; уміння орієнтуватися в полікультурному світі, при цьому виявляти толерантність та повагу до представників інших культур; знання особливостей поведінки співбесідників інших культур та уміння адекватно оцінювати поведінку, ставити самого себе на місце інших; знання мовних особливостей іншого соціокультурного середовища та уміння будувати взаємини з людьми інших соціокультурних сфер та виявляти дипломатичність з метою підтримки діалогу культур.

Ключові слова: ключова компетентність, лінгвокультурна компетентність, лінгвокультурологія, культура, майбутні фахівці.

Шехавцова С. А. Лингвокультурная компетентность будущих специалистов как ключевая в современном образовательном пространстве

Статья посвящена теоретическому обоснованию лингвокультурной компетентности будущих специалистов как ключевой в современном

образовательном пространстве. Автором была сформулирована сущность ключевого понятия «лингвокультурная компетентность» как ключевая, которая предполагает знание историко-культурных, страноведческих особенностей, этнокультурного фона страны, проявление толерантности, уважения и понимания социокультурных особенностей представителей других культур; выявление социальной ответственности касательно собственного поведения как гражданина украинского государства. Выявлено, что в условиях межкультурного общения будущие специалисты должны не только интерпретировать другую культуру, но и осознавать себя частью украинской культуры, быть истинными представителями родной культуры. В основе мировосприятия и миропонимания каждого народа заключается своя система предметных значений и социальных стереотипов. Исследовано, нормы, которые основаны на моральном коде, способствуют формированию ценностей культуры в виде общепринятых, стандартных образцов поведения и действий человека в определенном социуме, то есть они являются своего рода эталонами ожидаемого поведения в типизированных ситуациях и при условии принятия их индивидом, является регулятором его поведения. Фактически невозможно увидеть саму культуру, ее проявления заметны только в поведении, действиях, суждениях, реакции или в вещевом стиле. Доказано, что лингвокультурная компетентность будущих специалистов как ключевой в современном образовательном пространстве предполагает: знание историко-культурного материала (историко-культурное наследие, этнокультурное фон) знания лексических единиц с национально-культурной семантикой; знание особенностей письменной речи; умение ориентироваться в поликультурном мире, при этом проявлять терпимость и уважение к представителям других культур; знание особенностей поведения собеседников других культур и умение адекватно оценивать поведение, ставить самого себя на место других; знания языковых особенностей другого социокультурной среды и умение строить взаимоотношения с людьми других социокультурных сфер и проявлять дипломатичность с целью поддержания диалога культур.

Ключевые слова: ключевая компетентность, лингвокультурная компетентность, лингвокультурология, культура, будущие специалисты.

Shekhavtsova S. Linguacultural Competence of Future Specialists as a Key Competence in Current Educational Environment

The article is devoted to the theoretical justification of a linguacultural competence of future specialists as a key competence in current educational environment. The author determined the essence of the key concept of “linguocultural competence” as a key competence, which involves knowledge of the historical, cultural, regional geographic features, ethnocultural background of the country, expressing the tolerance, respect and understanding of the sociocultural characteristics of representatives of other

cultures; identification of social responsibility regarding their own behavior as a citizen of the Ukrainian state. It has been revealed that in the conditions of intercultural communication, future specialists should not only interpret another culture, but also be aware of themselves as part of Ukrainian culture, be true representatives of their native culture. The basis of worldview and understanding of each nation is its own system of subject values and social stereotypes. It has been studied that norms based on a moral code contribute to the formation of cultural values in the form of generally accepted, standard patterns of human behavior and actions in a particular society, that is, they are a kind of standards of expected behavior in typified situations and, subject to acceptance by the individual, is its regulator behavior. In fact, it is impossible to see the culture itself, its manifestations are noticeable only in behavior, actions, judgments, reactions or in a clothing style. It is proved that the linguacultural competence of future specialists as key in the current educational sphere involves: knowledge of historical and cultural material (historical and cultural heritage, ethnocultural background) knowledge of lexical units with national and cultural semantics; knowledge of the features of writing; ability to navigate in a multicultural world, while showing tolerance and respect for representatives of other cultures; knowledge of behavioral interlocutors of other cultures and the ability to adequately assess behavior, put oneself in the place of others; knowledge of the linguistic features of another sociocultural environment and the ability to build relationships with people of other sociocultural spheres and to exercise diplomacy in order to maintain a dialogue of cultures.

Key words: key competence, linguocultural competence, linguoculture, culture, future specialists.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

ІННОВАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

UDC 373.2.016:811.111

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-80-91

Solodiuk Nataliia,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Pre-school and Primary Education
Department Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University,
Vinnytsia, Ukraine.

natali201407@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-1757-6319>

Kuzmenko Anastasiia,

PhD in Philology, Associate Professor of Social and Humanities Department
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Dnipro, Ukraine.

kuzunchik@email.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1189-1438>

Kashyrina Iryna,

Senior Lecturer of Social and Humanities Department

Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, Dnipro, Ukraine.

irindula111@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9083-2569>

TEACHING ENGLISH TO PRE-SCHOOLERS USING TONGUE TWISTERS

In modern world more and more people face with the necessity of using a foreign language in the process of communication. Therefore, the interest of studying languages is growing every day. Learning foreign language since the very young age, in particular a pre-school age, for the formation of foreign language mastering as native one has been very popular lately. The possibility of studying English to preschool-aged children on the materials of tongue-twisters is presented in this article.

There are many scientists who are interested in children grows, world perception and education. There are researches of scientists D. Elkonin (Эльконин, 2007), J. Piaget (Пиаже, 1969), G. Uruntaieva (Урунтаева, 2001) who studied the psychology of young children; also there are the works in psycholinguistics sphere of such researchers as O. Ushakova (Ушакова, 2008), L. Vigotskiy (Выготский, 1984) who examined the issues of children's speech. In particular, J. Piaget (Пиаже, 1969) developed a theory of cognitive development which explains child's construction of a mental world model. His theory is followed by many psychologists and linguists of present time. Another prominent scientist D. Elkonin (Эльконин, 2007) analyzed

psychological development of children in different ages, psychology of play, issues of teaching children to read and develop speech.

The object of the study is teaching a foreign language using tongue twisters. The subject of the study is creating tasks for teaching English using tongue twisters. The aim of the research is to perform staged activities / tasks for teaching English using tongue twisters. Tasks of the research: to specify the stages of child's growth, to understand child's world perception and view, to understand the meaning of tongue twisters, to create tasks to teach English for preschoolers.

The definition of the concept *child* is changing depending on the cultural characteristics of each country. UN Convention on the Rights of the Child (Конвенція ООН, 1995) defines a child as a human being who is under the age of eighteen. However, the priority in this area remains under national law. Infantology is a science which studies the problems of a child, along with it puberty, juvenology and maturology. Infantology studies processes and mechanisms which accompany a child's physical and mental development as they grow up. Age ranges can be different across cultures.

There are several stages of child growth:

- a newborn (the first month of life),
- a baby (up to 1,5 years),
- an infant (1,5 – 6 years).
- child (younger school age – 7 – 12 years),
- a teenager – (13 – 19 years).

The term *infant* can be applied for children of the age between three and six years old. In other words, it is a child of a preschool age. Due to the age, such children have rather undeveloped speech instruments and small store of knowledge. World view is an interpretation based on people's experience and culture. Becoming acquainted with the environment, an infant develops his own world picture and a system of world views. On the one hand, the formation of such a system of views is subject to general laws; on the other hand, it reflects the specifics of the real life practice of each preschool-ager.

The rules of behaviour and interaction with others and understanding the language of communication symbols are conditioned by formed stereotype of a certain cultural community (Выготский, 1984). A preschooler learns not only the rules of communication with other people, but also with the world of nature, objects and himself / herself. An infant grows both in cultural and symbolic environment, in the space of language, art, mythology, science, etc.

Hence, the imagination, subordination of motives, assimilation of norms and values form specific psychological new growths of age, world perception which are caused by a number of developmental peculiarities of preschool children (Кузьменко, 2017).

Developmental features of movement area: an infant improves movement coordination of body parts and gets knowledge how the body built, strengthen major motor skills (changing the rhythm of running, jumping, crouching, interacting with gymnastic tools, etc.); a preschooler acquires

elements of different sports; improves low motor skills by creative activities (design, drawing, etc.) and writing (Кузьменко, 2017).

Developmental features of cognitive area: the transition from external, practical perceptual actions to internal, mental; development of orientation in space and time; the advantage of forced mechanical memory and the beginning of the development of indirect, involuntary memory; the transition from forced to casual attention; the advantage of visual thinking and the emergence of logical thinking (infants ask a lot of questions, make conclusions, try to think independently); the development of imagination, the emergence of self-centered speech; the emergence of "internal position" (own views); formation of adequate self-esteem; formation of gender-role identity (Кузьменко, 2017).

Developmental features of personal area: assimilation of norms and forms of behavior; appearance of moral personality traits in communication; development of social motives (motives of goal and game goal, motives of competition, achievement of success, learning of new, encouragement and punishment, etc. of the personal or self-centered orientation of the personality (Кузьменко, 2017).

Developmental features of social area: emotiveness is replaced by balance; formation of higher feelings (responsibility, justice, beauty, success, completion of the work, etc.): there is a development of knowledge of human relations and their imitation in the game; the emergence of mutual sympathies and dislikes based on estimation of human traits and behavior in society; communication from a cognitive motive turns into a personal one, when infants prefer to interact with peers without the presence of adults, while expressing their personal interests; master self-regulation of their own behavior, while being oriented towards the approval of their own actions by adults (Кузьменко, 2017).

In light of the above, it can be admitted that infants have a specific world view due to lack of life experience and knowledge background, weak communicative skills and unclear cognitive competence. During their development children evolve and expand their intellectual skills, learn how to react and interact with environment, develop their cognitive abilities either (Communicative language teaching).

The initial steps of children's communication start from the very perception when they listen to lullabies, caresses, etc., usually between the ages of 0 and 3 years. From 3 years to 6 years the infant actively produces speech, imitating the behavior of adults, but retaining certain specific features of speech (vocabulary, grammar, articulation, etc.). To a large extent, such communication occurs in the form of games using calls, sayings, counters, game songs, chants, silences, riddles, tongue-twisters and others.

Communication is concerned the essential language skill in the teaching and learning process, it is a type exchanging the information between people and the way of interaction among individuals. Communication skills are part and parcel of language competence, and they cannot be considered as separate

phenomenon. Development of communication skills is of high importance during the process of studying and acquiring a foreign language. The question of forming the communicative competence is the topical during the learning process of the English language.

Since communication skills involve different cognitive features such as listening, speaking, observing and empathizing, the competence means mastering all the above components. The ability to communicate is the direct meaning of the communication competence, and successful improvement of communication skills is the key to increasing of the very ability to communicate and level of mastering the foreign language. Taking into account this aspect, communication competence and communicative language teaching are interconnected (Bremmer, 2014).

The method of teaching foreign language communication based on tongue-twisters which are genres of game folklore and contain a large amount of informative speech and language material in terms of pedagogy: lexical composition, grammatical structure, phonetic arrangement and others seems to be very interesting.

The genre of tongue-twisters appeared for infants' pleasure. Using them, it is possible to succeed in correcting incorrect sound pronunciation, syllables and accents. There are various definitions of this concept. Hence, to the mind of A. Yevhenieva, the tongue-twister is a jokey genre of folk art, a phrase built on a selection of sounds that make it difficult to pronounce words quickly (Соварь русского языка, 1985-1988). A tongue-twister is an imagined difficult to pronounce phrase, a jokey saying, a kind of complex speech with the repetition and interchange of the same letters or syllables, confused or difficult to pronounce.

The tongue-twister is a phrase built on connection of sounds that make it difficult to pronounce: *Four fine fresh fish for you*. Twisters contain difficulties in pronouncing both syllables and consonants, because different sound combinations may have the same sound or the like: *fine / fish* – [ai] / [i] or because one sound can be represented by different letters: *four, for* – [ɔ:]. Moreover, alliteration and indistinct pronunciation can lead to amusing situations when you speak a particular twister.

Tongue-twisters cover such topics as routine, daily life, house work (*Betty Botter bought some butter*); art and description of musical instruments (*A Tudor who tooted the flute*); labor activity (*Suzie, working in a shoeshine shop. | All day long she sits and shines*), weather with its fauna and flora (*Whenever the weather is cold. | Whenever the weather is hot*) (Kuzmenko, 2017).

Compared to riddles, the vocabulary of tongue-twisters is not extensively saturated with adjectives, however some cases of descriptiveness may occur when easy adjectives and adverbs describing the odor, taste, size or temperature: *big, low, really, rarely, shortly, fuzzy* etc.: *A really leery | Larry rolls | readily to the road*.

Tongue-twisters have a very rich storyline developing quickly but they

clearly indicate the name of the participant of the event in comparison with other rhymes. Here such name as *Betty, Billy, Willy, Peter, Larry, Daddy, Fred* and others are used. For instance, *Surely Sylvia swims! | shrieked Sammy surprised*. In this situation a twister sounds like a happening occurs in real life where a girl, Sylvia, swims and a boy, Sammy, is surprised.

Thus, a genre of nursery rhymes appeared many centuries ago and it covers texts that help to lead a game and regulate its course. Tongue-twisters for preschoolers include traditional poems or songs for children, which usually consist of imagined words that sound the same, or in other words, consonant words that sound rhythmic and easily to be remembered. An example can be considered: *Rowley Powley pudding and pie, | Kissed the girls | and made them cry; | When the girls began to cry, | Rowley Powley runs away*.

Rhymes are a meaningful method to insert language sounds and practice communication skills in a funny and motivating way. Twister rhymes help children to develop their linguistic, cultural, cognitive and affective skills.

In teaching English, the main purpose is to form the communication competence; this issue acts as the main objective. Some scientists see the competence as a pure characteristic of a personality that provides his or her self-fulfillment.

Communicative competence is a system of knowledge, motives and skills that let to adapt and develop the personality. Communicative foreign language competence of a child is a social concept that includes the ability to build the communication with the help of speech; this ability covers practical language knowledge and ability to form the opinion, to interact with a partner (Зимняя, 2003). If to speak about small kids who due to their age stand on the start of world cognition and perception, they need to acquire the main points of communicative competence. These points involve:

- being oriented in the situation;
- forming ability to act in this situation;
- using of particularly correct communication skills in different situations;
- understanding the communicative abilities of a partner.
- creating own idea in the process of communication in foreign language (Cognitive stages).

Communicative language teaching of young learners is the main approach to develop competence as it means extensive use and practice of the target language in the process of studying English. Communicative method of teaching foreign languages means emphasizing interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language (Goswami, 2010).

In the frames of communicative learning of English through tongue-twisters it is suggested to follow the classical consequence and phasing: preparative, text and conclusive levels.

On preparative level, considering the specifics of age features and knowledge of preschoolers, the following tasks are offered:

- *exercises to expand vocabulary:*

1) correlation of word meaning with an image: *I scream, | you scream, | We all scream | for ice cream*;

2) connect a word with an image and sounds / colors, which are associated with this word: *Kitty caught | the kitten | in the kitchen.*



3) cross out the extra word: *The thirty-three thieves thought that they thrilled the throne throughout Thursday*;

4) read the word and choose other words associated with it: *A dull, dark dock, | a life-long lock, | A short, sharp shock, | a big black block*;

5) listen to the description and guess which word is being described: *I looked right | at Larry's rally | and left in a hurry*;

6) fill in missing letters in the words: *I w_ldn't have thou_t I th_ght. (I wouldn't have thought I thought)*;

7) find the words similar to your native language which you do not need to translate: *Yellow butter, | purple jelly, | red jam, | black bread*;

• **exercises to understand a sentence as a holistic semantic structure:**

1) tick the sentences that are equivalent to foreign ones: *A cup of black coffee | In a black coffee cup. – Чашка чорної кави | в чорній чашці кави*;

2) find the correct translation of the sentence: *A fly and a flea fly into a flue.* - *Муха і блоха летять в димохід*;

• **exercises for speech assumption (formal and contextual):**

1) translate a word / word-combination / phrase / sentence into native language: *A foxy hears and smells the cock. But he cannot break a lock.* Where the phrase *smells the cock* means in translation *відчутти півника*, and the word-combination *break a lock* is translated as *зламати замок*;

2) read the sentence and guess the italic words: *Little brown rabbit went hippy hop, Hippy hop, hippy hop. Into the garden without any stop. Hippy hop, hippy hop*;

• **exercises to foresee the content:**

1) read the first row and say what will this twister talk about: *A big black bug bit a big black bear. A big black bear bit a big black bug*;

2) read the last row and say which meaning can a conclusion have: *Betty Butter bought some butter, But she said, "My butter's bitter, And a bit of better butter. Will make my butter better"*.

On text level: the following exercises are useful:

1) read the text and name the words instead of pictures:



(A big black bug bit a big black dog);

2) read the text and show actions which are done in this text: Jump-jump-jump, jump over the moon, jump all the morning and all the noon;

3) do the action each time when you hear it: Little Kitty laps her milk. Lap, lap, lap! Her tongue goes out, her tongue goes in, lap, lap, lap;

4) clap your hands when you hear this sound: Go, my little pony, go! Go! Go! Go! Go! Go, my little pony, go! Go! Go! Go! Gallop, pony, gallop, go! Gallop, gallop, go! Go, my little pony, go! Go! Go! Go. Therefore, while hearing this twister, infants should clap each time they hear the word go;

5) clap your hands when you hear a teacher says the word wrong: Peter Piper picked a peck of pickled peppers. A peck of pickled peppers Peter Piper picked. Here a teacher can say: Peter Piper picked a peck of pickled crackers. A peck of pickled crackers Peter Piper picked.

Exercises of conclusive stage:

• **tasks to check the understanding of content:**

1) continue the sentence using proposed variants on the basis of read text: Tick-tock, tick-tock Ticks Tommy's _____.

A) dock B) clock C) cock

2) give answers to the questions after hearing a tongue-twister: Feed the bees with three sweet peas. Here the following questions can be asked: How many peas were the bees fed?

3) choose correct answers from several points: There's a sandwich on the sand, which was sent by a sane witch.

What is on the sand? – A sandwich. Who sent it? – A witch;

4) retell a story by using pictures: Eleven owls licked eleven little licorice lollipops.



licked



little licorice



5) learn and tell the tongue-twister: If a dog chews shoes, whose shoes does he choose?

Conclusion. It is important to emphasize that a tongue-twister is not only a merry and entertaining genre of oral folk arts, but also this is a material for developing esthetic, educational, psychological and mental abilities of pre-school children. Tongue-twisters are filled with wide range of lexical innovations and occasional words. Besides having information and cognitive text filled with particular routine facts, these rhymes for young learners include entertaining and play text which is aimed at children activity. Main differential characteristics of twisters for infants are presented by counting in

versification, sound symbolism and creative lexical units. A rhyme for a young learner is an outright and short practice that goes well with their concentration span and requires a small percentage of their attention scope. For a small learner at the beginning of studying English it is easier to repeat a rhyme rather than to express their feelings, emotions, personal mind and needs. A kid does not lose the motivation to learn English through the twister as it is not a complicated way of learning in comparison with standard approaches of studying. A rhythm is an item a preschool-aged child naturally wants to be engaged with. Simple memorizing of such short rhythmic poems delivers confidence and pleasure to learn. After this an infant gets a stimulus to acquire more rhymes.

Using tongue-twisters to teach English for pre-school children is a remarkable way to engage them into the foreign language learning for many reasons. They give confidence to preschoolers while studying foreign language as they do not think about memorizing long poems or stories, rhymes are built on familiar routine activities that are easy and understandable for young learners. The method of studying English using tongue twisters helps preschool children to boost their imagination, to broaden their mind, to perceive the world in a funny way through a prism of learning foreign language without feeling scared in front of unknown language, to enhance communicative and cognitive competences, to build correct interactions and correlations. This way of studying English is inspiring and definitely worth to be considered and should not be underestimated in the process of teaching pre-school children. To make teaching more progressive, it is proposed to use such tasks for expanding the vocabulary, understanding a sentence as a holistic semantic structure, speech assumption, foreseeing the content of a given twister, naming words instead of pictures, doing actions instead of particular words, clapping while hearing the particular, clapping when hearing the teacher is saying the word incorrectly, choosing the correct answer for the question after listening to a tongue-twister and many other effective and interesting exercises that play a significantly important role in teaching English to preschoolers. **Perspective.** This work can be the base for further development of methods of teaching using other genres of infant texts such as action songs, countings, lullabies etc.

Literature

1. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 2007. 384 с.
2. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969
3. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология. М.: Академия, 2001. 336 с.
4. Ушакова О. С. Теория и практика развития речи дошкольника. М.: Сфера, 2008. 240 с.
5. Выготский Л. С. Психология детства: собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 433 с.
6. Конвенція ООН: Конвенція ООН «Про права дитини». Ч. 1. Ст. 1. від 20 листопада 1989 р. (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН)

від 21.12.1995). URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021

7. Кузьменко А. О. Лінгвоспецифічні властивості інфантичних віршованих текстів: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. Запоріжжя, 2017. С. 292.

8. Communicative Language Teaching (The Communicative Approach). URL: <https://www.myenglishpages.com/blog/communicative-language-teaching-communicative-approach/>.

9. Bremmer J. G. & Slater A. M. Psychology of Infancy. Lancaster: SAGE Publications Ltd, 2014. 2168 p.

10. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1985–1988. С. 117.

11. Kuzmenko A. O. English infant rhymes. Dnipro: Arbuz, 2017. 71 p.

12. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. С. 34.

13. Cognitive stages for child development. URL: <https://www.learningrx.com/4-cognitive-stages-for-child-development/>.

14. Goswami U. G. The Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development. New York: John Wiley and Sons, 2010. P. 61-66.

References

1. Elkonyn D. B. (2007). Detskaya psikhologiya [Children's psychology]. M.: Akademya [in Russian].

2. Pyazhe J. (1969). Yzbrannye psikhologicheskyye trudy [Specific works on psychology]. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/piazhe_izbrannye-psihologicheskie-trudy_1969 [in Russian].

3. Uruntaeva H. A. (2001). Doshkolnaya psikhologiya [Pre-school psychology]. M.: Akademya [in Russian].

4. Ushakova O. S. (2008). Teoriya y praktyka razvytiya rechy doshkolnyka [Theory and practice of preschooler's speech]. M.: Sfera [in Russian].

5. Vyhotskiy L. S. (1984). Psikhologiya detstva [Psychology of childhood]. *Sobr. soch. v 6 t.* T. 4. M.: Pedagogika [in Russian].

6. Konventsiya OON: Konventsiya OON «Pro prava dytyny». Ch. 1. St. 1. vid 20 lystopada 1989 r. (redaktsiya zi zminamy, skhvalenymy rezolyutsiyeyu 50/155 Heneral'noyi Asambleyi OON vid 21.12.1995) [Convention OUN «About child's rights». Part 1. Art. 1. of 20 November 1989 (as amended by UN General Assembly resolution 50/155 of 21 December 1995)]. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_021 [in Ukrainian].

7. Kuzmenko A. O. (2017). Lihvospetsyfychni vlastyvoli infantychnykh virshovanykh tekstiv [Linguo-specific peculiarities of infant poetry texts]. *Candidate's thesis*. Zaporizhzhya [in Ukrainian].

8. Communicative Language Teaching (The Communicative Approach). URL: <https://www.myenglishpages.com/blog/communicative-language-teaching-communicative-approach/>.

9. Bremmer, J. G. & Slater A. M. (2014). Psychology of Infancy. Lancaster: SAGE Publications Ltd, 2168 p.

10. Slovar russkoho yazyka [Russian language dictionary]. (1985–1988). (p. 117). M.: Rus. yaz. [in Russian].

11. Kuzmenko, A. O. (2017). English infant rhymes. Dnipro: Arbuz.

12. Zymnyaya Y. A. (2003). Klyuchevye kompetentnosti – novaya paradyhma rezultata obrazovaniya [Key competences – new paradigm of education results]. *Vysshee obrazovanye sehodnya*, 34 [in Russian].

13. Cognitive stages for child development. URL:

<https://www.learningrx.com/4-cognitive-stages-for-child-development/>.

14. Goswami, U. G. (2010). *The Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 61-66). New York: John Wiley and Sons.

Солодюк Н. В., Кузьменко А. О., Каширина І. О. Навчання англійській мові дітей дошкільного віку за допомогою скоромовок

У статті досліджуються різні засоби використання скоромовок, як метод викладання іноземної мови дітям дошкільного віку. Різноманітні дитячі скоромовки є важливою складовою в умовах розвитку дошкільнят та їхніх комунікативних навичок у процесі вивчення іноземної мови. У дослідженні також охарактеризовані такі поняття, як дитина та поняття картини світу, яку бачить та сприймає дитина дошкільного віку. Особливості розвитку, а саме рухові, соціальні, когнітивні та особисті описані. Комунікація є важливим аспектом при формуванні комунікативних навичок, тож визначені основні підходи та ключові моменти покращення комунікативних навичок. У статті розкрито жанр скоромовок як окремий жанр усної народної творчості, який використовується не лише задля розваги дітей, а також як засіб вивчення іноземної мови. Дане дослідження переважно базується та фокусується на практичному використанні дитячих скоромовок як важливий та ефективний засіб, який використовується для навчання дітей дошкільного віку іноземної мови. Робота була проведена з метою виявлення та встановлення важливості використання скоромовок для кращого оволодіння англійською мовою. Пропонуються різноманітні вправи препаративного, текстового та заключного рівня з використанням скоромовок як частини вивчення іноземної мови. Після проведення даного дослідження доходимо висновку, що метод застосування дитячих римованих скоромовок є не лише розважливою діяльністю для дітей дошкільного віку, а і ефективним способом вивчення іноземної мови. Як і інші текстові вправи та завдання, скоромовки грають важливу роль у формуванні дитячої картини світу та його сприйняття дитиною і мають розглядатися, як ключовий метод викладання іноземної мови дошкільнятам.

Ключові слова: іноземна мова, скоромовка, комунікація, навички, компетенція, навчання.

Солодюк Н. В., Кузьменко А. А., Каширина И. А. Обучение иностранному языку детей дошкольного возраста при помощи скороговорок

В данной статье исследуются разные способы применения детских скороговорок, как метод преподавания иностранного языка детям дошкольного возраста. Различные детские скороговорки являются важной составляющей в условиях развития дошкольников и их коммуникативных навыков в процессе изучения иностранного языка. В исследовании также охарактеризованы такие понятия, как ребенок и

понятия картины мира, которую видит и воспринимает ребенок дошкольного возраста. Особенности развития, а именно двигательные, социальные, когнитивные и личные описаны в работе. Коммуникация является важным аспектом при формировании коммуникативных навыков, поэтому определены основные подходы и ключевые моменты улучшения коммуникативных навыков.

В статье раскрыт жанр скороговорок как отдельный жанр устного народного творчества, который используется не только для развлечения детей, а также как средство изучения иностранного языка. Данное исследование преимущественно базируется и фокусируется на практическом использовании детских скороговорок как важный и эффективный способ, который используется для обучения детей дошкольного возраста иностранному языку. Работа была проведена с целью выявления и установления важности использования скороговорок для лучшего овладения английским языком. Предлагаются разнообразные упражнения препаративного, текстового и заключительного уровня с использованием скороговорок как части изучения иностранного языка. После проведения данного исследования приходим к выводу, что метод применения детских рифмованных скороговорок является не только развлекательным занятием для детей дошкольного возраста, а и эффективным способом изучения иностранного языка. Как и другие текстовые упражнения и задания, скороговорки играют важную роль в формировании детской картины мира и его восприятия ребенком и должны рассматриваться, как ключевой метод преподавания иностранного языка дошкольникам.

Ключевые слова: иностранный язык, скороговорка, коммуникация, навыки, компетенции, обучение.

Solodiuk N., Kuzmenko A., Kashyrina I. Teaching English to Pre-Schoolers Using Tongue Twisters

This article examines different possibilities of using tongue-twisters for pre-school children as a method of teaching a foreign language. Various rhymes such as tongue-twisters are rather important in terms of developing pre-school children's communication language skills in the process of studying any foreign language. A concept of child and his world view and perception are characterized. The developmental peculiarities of preschool children such as movement, social, cognitive and personal areas are discovered. Communication being the essential part in forming communication skills and the approaches for the development of communication skills are determined. Key points of improving communication skills of preschoolers are specified. The genre of tongue-twisters as a separate genre of folk arts that is used not only for enjoyment but also for studying foreign languages is revealed. The article mostly focuses on the practical application of tongue-twisters in teaching English to preschool-aged children. The research was conducted in order to establish the importance and benefits

of tongue-twisters in foreign language acquisition. Different types of preparative, text and conclusive level exercises that are based on tongue-twisters as a part of learning are offered. The paper concludes that the method of learning foreign language through rhymes in the process of teaching preschool-aged children can be both an enjoyable and an effective method of studying. Like all texts rhymes play an essential role in children's world cognition and should be examined as a key method of teaching foreign language to preschool-agers.

Key words: foreign language, tongue twisters, communication, skills, competence, teaching.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шехавцова С. О.

УДК 377.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-92-100

Голуб Ніна Борисівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

olnazir_777@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3736-9296>

МОВЛЕННЄВИЙ ВЧИНОК НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЛЦЕЇ

Оновлення освіти означає передусім розгляд здатності змістового компонента вплинути на розвиток дитини, сформувати її як особистість, громадянина, забезпечити успішну соціалізацію. За висновками психологів, особистість – це «процес постійного самовизначення людини в реальному світі, що регулює пізнавальні процеси, вчинки, переживання тощо» (Леонт'єв, 2003, с. 440), а розвиток особистості – «це розвиток системи «людина – світ». У цьому процесі людина, особистість постає як активне, творче начало» (Леонт'єв, 2003, с. 448).

У теорії мовної діяльності, теорії спілкування, риторичні дослідники оперують такими термінами, як «мовленнєвий акт», «мовна дія», «мовленнєвий вчинок», «мовленнєва подія», «мовленнєва поведінка» та ін. Віднедавна частину цих термінів додано до шкільної програми з української мови (розділ «Практична риторика»).

Обґрунтовуючи доцільність такого наповнення змісту, звертаємося до наукових розвідок.

Теорію вчинку активно досліджують психологи, лінгвісти, педагоги. Так, О. Ткаченко розглядає вчинок як одиницю «об'єктивації й дослідження особистості», «єдність внутрішнього і зовнішнього, суб'єктивного й об'єктивного», «єдність ствердження і заперечення, творення і репродукування, свідомого і несвідомого, вільного й необхідного» (Ткаченко, 1971, с. 181–182). Учений пропонує особливості вчинку розглядати для діагностування рівня можливостей, потенціалу особистості. Логіка міркувань автора така: «Якщо у вчинку об'єктивується особистість, то через історію вчинків (біографію) ми можемо збагнути психологію й соціологію особистості» (Ткаченко, 1971, с. 183–184).

На переконання З. Курцевої, мовленнєвий вчинок неодмінно відображає моральну сторону мовленнєвої поведінки й завжди передбачає рефлексію (Курцева, 2013).

Ю. Рождественський розглядає мовленнєвий вчинок як риторичну категорію, співвідносну з «етично організованими» риторичними топами,

що за своїм походженням є ціннісними судженнями і, відповідно, смисловими носіями моралі (Рождественський, 2003).

За визначенням О. Матяш, етичний комунікатор – «той, що діє відповідно до моральних принципів у будь-якій міжособистісній ситуації, незалежно від того, хто його партнер – доросла людина чи дитина, рівна йому за соціальним статусом чи нижча» (Матяш, 2011, с. 136). Дослідниця називає ознаки етичного комунікатора:

- відкритий світові й людям, прагне створювати в стосунках з іншими атмосферу довіри, відкритості, свободи;
- прагне долати бар'єри, що розділяють партнерів на шляху до порозуміння, діалогу;
- керується принципом «Не нашкодь!»;
- проявляє активність, участь, залученість у ставленні до партнера й ситуації загалом;
- відкрито визнає проблему й прагне знайти конструктивний спосіб розв'язання її;
- вникає у проблему й виявляє турботу;
- усвідомлює відповідальність за наслідки своїх дій (Матяш, 2011, с. 137).

Дослідниця розвиває думку про те, що навіть МЖ можна розглядати як мовленнєвий вчинок, наприклад, жанр вибачення.

Оскільки завдання освіти – формувати особистість, то очевидними результатами мають бути визначені ознаки сформованості її. Психологи ведуть мову про «зрілу» й «незрілу» особистість. Цікавими для нас є ознаки зрілості, а саме: наявність широких меж «я» (здатність поглянути на себе збоку; активна участь у трудових, сімейних і соціальних взаєминах; наявність хобі; інтерес до релігійних і політичних питань; любов до себе); теплі, сердечні соціальні стосунки (здатність виявляти глибоку любов, не заплямовану власницькими інтересами й ревнощами, до сім'ї, близьких друзів; співчуття, терпимість до різних цінностей і настанов; уміння управляти власними емоційними станами); реальне сприйняття, досвід і вимогливість (здорове відчуття реальності; наявність кваліфікації й пізнавальних досягнень; здатність відсувати на задній план особисті бажання заради важливої справи; цілеспрямованість у досягненні особистісно важливих реалістичних цілей); здатність до самопізнання й розвинуте почуття гумору; наявність цільної життєвої філософії (Х'єл, Зіглер, 2008, с. 199–200).

Психологи виділяють 5 особистісних характеристик повноцінної функційної людини, а саме: відкритість до переживання (здатні слухати себе, відчувати всю сферу переживань у собі; усвідомлювати найглибші думки й почуття; екзистенційний спосіб життя; організмична довіра (вибираючи дії в певній ситуації, керуються соціальними нормами, судженнями інших людей і власним досвідом); емпірична свобода (єдиний, хто відповідає за мої вчинки та наслідки їх – я сам);

креативність (наявність продуктів творчості (проектів, ідей, дій) і творчого способу життя) (Зіглер, 2008, с. 378).

На значному перетворювальному потенціалі вчинку міжособистісних стосунках наголошує І. Бех (Бех, 2006). Учений пропонує типологію вчинків із 30 видів (Бех, 2006, с. 192–235), а саме: патріотичний, вчинок-служіння, -відданість, -вірність, -збереження, -шанування, -вдячність, -чуйність, -самовідданість, -самотійність, -скромність, -розрада, -догодження, -приятне особистісне згуртовування, -зрада, -моральне самозбереження, -примирення, «Я»-центрованості, -присвячення, -милосердя, -щирість, -виконання, -благородство, -бездоганний життєвий учинок, -благоговіння, величі благодіянь, -великодушність, -опіка, -«хитромудрість», підступний, з прихованим підтекстом. Вона є дискусійною щодо типологічних ознак, однак корисною для практичного використання. Якщо в радянській школі до вчинків привертала увагу класні керівники під час виховних годин, то в сучасних умовах, розглядаючи українську мову як потужний, ефективний засіб формування мовної особистості, ми пропонуємо вчителю алгоритм системної роботи, що спонукає учнів до вчинків, що сукупно визначають поведінку мовця й рівень сформованості його.

Як свідчать дослідження експертів з питань освіти, риси характеру людини (наприклад, риси моральності: людяність, доброта, повага, справедливість, чесність, співчуття, надійність тощо) є індикаторами, що дають змогу прогнозувати досягнення кожного випускника. Зв'язок характеристик і вчинків, яким надає перевагу людина, очевидний: кожна риса проявляється у конкретному вчинкові.

Короткий огляд наукового внеску психологів, лінгвістів, педагогів у теорію вчинку підтверджує актуальність її. Водночас прикро зазначити, що механізми регулювання й формування системи вчинків, що впливають на якісний результат освіти, недостатньо висвітлені у працях методистів. Несправедливо проігноровано тему «Мовленнєвий вчинок» і в більшості шкільних підручників для 10 класу, незважаючи на те, що в програмі ця тема є.

Мета статті – обґрунтувати доцільність введення теми «Мовленнєвий вчинок» до шкільної програми з української мови, запропонувати прийоми системної роботи з формування культури й духовності учня як мовної особистості на уроках української мови.

Вчинки є проявом моральної позиції комуніканта, свідченням відповідного рівня мовленнєвої культури. Для набуття такого досвіду аналіз мовленнєвих вчинків на уроках має бути різнобічним і системним. Зокрема необхідно звернути увагу учнів на те, що вчинок може бути виражений мовчанням, свідомою дією, висловленням, словом, бездіяльністю.

Пропонуючи тексти для аналізу мовних явищ, необхідно звертати увагу на змістову суть його, комунікативні наміри автора тексту чи героїв (мовців), наявних у ньому. Починати роботу потрібно з

елементарних речей: як одне слово спроможне підняти настрій, надихнути людину, уберегти від небезпечного кроку, змусити задуматися. Наприклад:

I. Поволі повітря довкола неї наповнювалося легкими хмарками аромату арабіки, кориці й... безмежної радості! Вона зробила кілька невеликих ковточків і, здавалося, відчула, як за спиною виростають білосніжні крила! Смакувала каву. Смакувала життя! Пританцьовувала босоніж, розглядаючи своє відображення у вікні. Сьогодні її день! Сьогодні її радість! Світ заглядав до неї у вікно й грайливо всміхався. На туалетному столику лежав маленький букетик фіалок. І записка: «Люблю» (*Слава Світова*).

II. Ті, хто в дитинстві завдавали мені болю, вочевидь, не думали бути жорстокими. Це були звичайні діти і багато чого не розуміли.

«Чому в тебе немає рук і ніг?» – запитували вони (*Н. Вуйчич*).

Аналізуючи мовленнєві вчинки, звертаємо увагу на вербальні й невербальні засоби вираження його, наприклад:

«Я нікчема, вигнанка, парія.

Немає сенсу видивлятися моїх колишніх друзів.

Хлопці й дівчата з-позаду сміються так голосно, що я розумію: кпинять вони з мене. Не можу втриматися. Повертаюся. Це Рейчел, оточена компанією хлопців, на яких одяг не з дешевого «Іст-Сайд-Моу». Рейчел Бруїн – моя колишня найкраща подруга. Вона дивиться поперед себе, десь над моїм лівим вухом. Слова ось-ось злетять з її вуст. Дівчинка, з якою ми виснажливо працювали в молодшому загоні скаутів, яка навчила мене плавати, знала все про моїх батьків, сприймала як належне мою кімнату. Як і є хтось у всій галактиці, кому мені страшенно хочеться розповісти, що насправді сталося, так це Рейчел. У мене стискається горло.

На мить наші погляди зустрічаються. «Я тебе ненавиджу» – беззвучно промовляють її губи. Вона повертається до мене спиною і сміється з друзями...» (*Л. Г. Андерсон*).

Прийомами привернення уваги до важливих деталей проблемної ситуації є запитання і завдання: *Визначте й назвіть одним словом стан, відчуття героїні твору. Чого в цю мить потребує дівчина? На що спрямований комунікативний намір Рейчел і хлопців? На чийому місці ви хотіли б опинитися? Чому? Уявіть себе в ролі героїні. Розкажіть про свої відчуття. Чи можна вважати такі вчинки нормою для нашого суспільства? Про що свідчать такі деталі невербальної комунікації: «дивиться поперед себе, десь над моїм лівим вухом», «беззвучно промовляють її губи», «повертається спиною»? Яке слово найповніше характеризує вчинок Рейчел? Чи хотіли б ви мати таку подругу? Чому? Як мала б поводитися справжня подруга?*

Погоджуючись з думкою З. Курцевої про те, що мовленнєвими вчинками можуть бути навіть мовленнєві жанри, зокрема вибачення, співчуття, зізнання, згода, відмова тощо. Так, виявом життєвих

принципів, цінностей є вміння людини говорити «ні» (жанр «відмова»).
Пропонуємо завдання:

*Визначте й критично оцініть мовленнєві жанри, наявні в текстах.
Чи можна назвати їх дієвими? Чому? На що вони впливають?*

I. Засмучений, прибіг додому, обійняв дідуся.

– Дідусю, чому хвилі зруйнували мій замок?

– Щоб хтось побудував на його місці інший і теж уторопав суть.

– Це несправедливо... Що зосталося мені?

– Спогади, розуміння і можливості. Приміром, любити сильніше,
робити світ кращим і побудувати те, що хочеш, на березі свого моря.

– Мого?!

– Так.

– І де ж воно?

– Усередині тебе, Фініку (*Е. Сафарлі*).

II. Артем слухняно, наче школяр, примостився на лавці. Тепер їхні
очі опинилися майже на одному рівні, і Ярині не треба було поглядати на
хлопця знизу вгору. Вона дивилася прямо, без остраху, приховуючи
властиву їй сором'язливість.

– Я хотів тобі подякувати, – почав першим Артем.

– За що?

– Ти не вказала на мене... не впізнала там... у міліції.

– А... Так. Проте це не такий уже й благородний вчинок.

– Хіба?

– Я злякалася, що ти помстишся. Про бандитів стільки різних
страхить розповідають. От я й промовчала...

– Не слід. Хіба я бандит?

– А навіщо поліз красти?

– Сам незчувся... Набридло вислуховувати насмішки... Хотів
довести, що не боягуз... (*О. Радущинська*).

III. У багатьох вчинках людина постає виразно, з конкретними
рисами характеру. До приклад текст про польського лікаря, письменника,
педагога, видатного громадського діяча Януша Корчака:

Уперше це сталося, коли Януш прийняв рішення не емігрувати до
Палестини перед окупацією Польщі, щоб не залишати «Будинок сиріт»
напризволяще напередодні страшних подій.

Вдруге – коли відмовився бігти з варшавського гето.

А втретє – коли всі мешканці «Будинку сиріт» уже піднялися у
вагон потяга, що відправлявся в табір, до Корчака підійшов офіцер СС і
спитав:

– Це ви написали «Короля Матіуша»? Я читав цю книгу в
дитинстві. Хороша книга. Ви можете бути вільні.

– А діти?

– Діти пойдуть. Але ви можете залишити вагон.

– Помиляєтеся. Не можу. Не всі люди – мерзотники.

А через кілька днів у концтаборі Треблінка Корчак разом зі своїми дітьми увійшов до газової камери. По дорозі до смерті Корчак тримав на руках двох найменших діток і розповідав казку, малюкам, які нічого не підозрювали (<https://isralove.org/load/14-1-0-209>).

Привертати увагу до позитивних вчинків, облагороджувати їх можна по-різному. Наприклад, сприятливим є такий текст і завдання до нього: *Прочитайте текст. Чи можна вважати його добрим мовленнєвим вчинком? Чому?*

«Нас так часто бомбардують шокуючими заголовками і поганими новинами, що здається, ніби світ котиться в прірву. Але в світі трапляються не лише катастрофи й нещастя! Багато хороших новин проходять повз нас, тому що журналістам не так цікаво про них розповідати, а ми краще запам'ятуємо погане, ніж хороше.

1. Нідерланди офіційно стали першою країною в світі без бездомних собак!

2. Один індіанець садив по дереву кожен день протягом 35 років і виростив ліс, більший, ніж Центральний парк.

3. Супермаркет в Таїланді відмовився від пластикової упаковки і загортає овочі в бананове листя.

4. У Швеції придумали ось що: донори крові отримують повідомлення, коли їхня кров рятує чиєсь життя.

5. У Сан-Франциско відкрили клуб обіймів для літніх людей і старих собак, яким не вистачає тепла, спілкування і руху.

6. 4855 чоловік годинами стояли під дощем, щоб здати стовбурові клітини для порятунку 5-річного хлопчика з рідкісною формою раку.

7. У зоомагазинах в Каліфорнії тепер можна продавати кішок, собак і кроликів тільки з притулків» (Джерело: lifter.com.ua).

Отже, мовленнєвий вчинок відображає комунікативно-моральну сторону мовної поведінки особистості, якісні характеристики, що належать до результативних освітніх показників, які базуються на загальнолюдських ідеалах істини, добра й краси. Більшість учених мовленнєвий вчинок розглядають у площині етичності, моральності дій. Оскільки в шкільній методиці навчання української мови цей аспект недостатньо досліджений, є потреба говорити про нього як про перспективну лінгводидактичну проблему.

Список використаної літератури

- 1. Бех І. Д.** Виховання особистості: Сходження до духовності. Київ: Либідь, 2006. 272 с.
- 2. Данильян О. Г., Тараненко В. М.** Основи філософії: навчальний посібник. Харків: Право, 2003. 352 с. URL: http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/001start.htm.
- 3. Курцева З. И.** Речевой поступок и речевой этикет. *Проблемы современного образования*. 2013. №1. С. 6–15. URL: <http://www.pmedu.ru>.
- 4. Леонтьев А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды.

Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 536 с.
5. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матьяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая; под науч. ред. О. И. Матьяш. Санкт-Петербург: Речь, 2011. 560 с.
6. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / под ред. В. И. Аннушкина. 3-е изд. испр. Москва: Флинта: Наука, 2003. 176 с.
7. Ткаченко О. М. Генетичний та функціональний зв'язок засобів комунікації та мислення. *Філософська думка*. 1971. №3. С. 34–48.
8. Хьелл К., Зиглер Д. Теория личности; пер. С. Меленевской и Д. Викторовой. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 607 с.

References

1. Bekh, I. D. (2006). Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti [Vikhovannya singularities: Descent to spirituality]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian]. **2. Danylian, O. H. & Taranenko, V. M.** (2003). Osnovy filosofii [Fundamentals of philosophy]. Kharkiv: Pravo. Retrieved from http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4%20KURS/4/1/001start.htm. [in Ukrainian]. **3. Kurtseva, Z. I.** (2013). Rechevoy postupok i rechevoy etiket [Speech Act and Speech Etiquette]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*, 1, 6-15. Retrieved from <http://www.pmedu.ru> [in Russian]. **4. Leont'yev, A. A.** (2003). Yazyk i rechevaya deyatelnost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii: Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Language and speech activity in general and educational psychology: Selected psychological works]. Moskva: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK [in Russian]. **5. Mat'yash, O. I., Pogol'sha, V. M., Kazarinova, N. V., Bibi, S., Zaritskaya, Zh. V., Mat'yash O. I.** (Eds.). (2011). Mezhlchnostnaya kommunikatsiya: teoriya i zhizn' [Interpersonal communication: theory and life]. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian]. **6. Rozhdestvenskiy, Yu. V. & Annushkin, V. I.** (Eds.). (2003). Printsipy sovremennoy ritoriki [The principles of modern rhetoric]. 3-ye izd., ispr. Moskva: Flinta: Nauka [in Russian]. **7. Tkachenko, O. M.** (1971). Henetychnyi ta funktsionalnyi zv'iazok zasobiv komunikatsii ta myslennia [Genetic and functional sound of commons and communication]. *Filosofska dumka*, 3, 34-48 [in Ukrainian]. **8. Kh'yell, K. & Zigler, D.** (2008). Teoriya lichnosti [Personality theory]. Per. S. Melenevskoy i D. Viktorovoy. 3-ye izd. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

Голуб Н. Б. Мовленнєвий вчинок на уроках української мови в ліцеї

У статті розглянуто вчинок як психологічну, лінгвістичну й педагогічну категорію, наголошено на особливостях мовленнєвого вчинку, обґрунтовано доцільність уведення теми «Мовленнєвий вчинок» до шкільної програми з української мови в ліцеї.

У теорії мовної діяльності, теорії спілкування, риториці дослідники оперують такими термінами, як «мовленнєвий акт», «мовна дія»,

«мовленнєвий вчинок», «мовленнєва подія», «мовленнєва поведінка» та ін. Віднедавна частину цих термінів додано до шкільної програми з української мови (розділ «Практична риторика»).

На значному перетворювальному потенціалі вчинку в міжособистісних стосунках наголошують психологи й педагоги. Аналізуючи висновки вчених різних галузей науки, авторка обґрунтовує актуальність питань теорії вчинку для освітньої практики, сучасних методик навчання української мови й пропонує прийоми, що системно спроможні забезпечити ефективність і результативність процесу формування компетентного мовця. Дослідниця поділяє думку лінгвістів про те, що навіть мовленнєві жанри можна розглядати як мовленнєвий вчинок, наприклад, жанр вибачення, співчуття, зізнання тощо.

У підсумку зроблено висновок: мовленнєвий вчинок відображає комунікативно-моральну сторону мовної поведінки особистості, якісні характеристики, що належать до результативних освітніх показників, які базуються на загальнолюдських ідеалах істини, добра й краси. Більшість учених мовленнєвий вчинок розглядають у площині етичності, моральності дій. Оскільки в шкільній методиці навчання української мови цей аспект недостатньо досліджений, на думку авторки, є потреба говорити про нього як про перспективну лінгводидактичну проблему.

Ключові слова: мовленнєвий вчинок, мовець, компетентна мовна особистість, мовленнєвий жанр, прийом.

Голуб Н. Б. Речевой поступок на уроках украинского языка в лицее

В статье рассмотрено поступок как психологическую, лингвистическую и педагогическую категорию, отмечено особенности речевого поступка, обосновано целесообразность введения темы «Речевой поступок» в школьную программу по украинскому языку в лицее.

В теории речевой деятельности, теории общения, риторике исследователи оперируют такими терминами, как «речевой акт», «речевое действие», «речевой поступок», «речевое событие», «речевое поведение» и др. Часть этих терминов добавлено в новую школьную программу по украинскому языку (раздел «Практическая риторика»).

На значительном преобразовательном потенциале поступка в межличностных отношениях акцентируют психологи и педагоги. Анализируя выводы ученых различных отраслей науки, автор обосновывает актуальность вопросов теории поступка для образовательной практики, современных методик обучения украинскому языку и предлагает приемы, которые способны системно обеспечить эффективность и результативность процесса формирования компетентную языковую личность. Исследовательница разделяет мнение лингвистов о том, что даже речевые жанры можно рассматривать в

качестве речевого поступка, например, жанр прощения, сострадания, признание и др.

В итоге сделан вывод: речевой поступок отражает коммуникативно-нравственную сторону речевого поведения личности, качественные характеристики, относящиеся к результативным образовательным показателям, основанным на общечеловеческих идеалах истины, добра и красоты. Большинство ученых речевой поступок рассматривают в плоскости этичности, нравственности действий. Поскольку в школьной методике обучения украинскому языку этот аспект недостаточно исследован, по мнению автора, есть основания говорить о нем как о перспективной лингводидактической проблеме.

Ключевые слова: речевой поступок, коммуникатор, компетентная языковая личность, речевой жанр, прием.

Holub N. A Speech Act at Ukrainian Language Lessons at a Lyceum

The article considers a speech act as a psychological, linguistic and pedagogical category, emphasizes peculiarities of a speech act, justifies feasibility of introducing the topic "Speech act" into school curriculum of Ukrainian language at a lyceum. By analyzing findings of psychologists, linguists and educators, the author emphasizes importance of issues of act theory for educational practice and modern methods of Ukrainian language teaching and offers techniques that are systematically able to ensure efficiency and effectiveness at forming a competent speaker. The researcher takes into account a linguistic opinion that even speech genres can be considered as a speech act, for example, a genre of apology, sympathy, confession and so on. By offering texts for analysis of linguistic phenomena, the author draws attention to substantive essence of a speech act, communicative intentions of an author, and linguistic expression of the act. Thus, a speech act is a testimony to an appropriate level of speech culture, reflects communicative-moral side of linguistic behavior of an individual and its qualitative characteristics.

Key words: speech act, speaker, competent linguistic personality, speech genre, technique.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 376-056.264:81'233

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-101-113

Григор'єва Інна Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

miss.grigorevainna@yandex.ua

<https://orcid.org/0000-0003-2705-3041>

Макаренко Ірина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

makarenkoirina2405@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8187-5217>

Махукова Тетяна Віталіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

mahukova.t.v@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1921-4415>

**ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО
СТРУКТУРУВАННЯ МОВЛЕНСВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ (ТПМ)**

Аналіз науково-методичних праць останнього десятиріччя свідчить, що незважаючи на значний досвід досліджень станів тотального недорозвитку мовлення, група дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) є досить слабо структурованою, слабо вивченою клінічно і психологічно, й характерною ознакою цієї категорії дітей є значні індивідуальні відмінності, які багато в чому обумовлені різним патогенезом порушень розвитку: моторна, сенсорна алалія, афазія, різні форми дизартрії (О. Корнев, Н. Жукова, Є. Соботович, В. Воробйова, М. Гриншпун, В. Ковшиков, Н. Жукова, О. Мастюкова, Т. Філічева).

За даними О. Корнева, причиною порушень психофізичного розвитку виступає низка обставин: а) локальні церебральні ураження або дисфункції; б) негативні впливи екзогенних факторів, які гальмують дозрівання нейронів і провідникових шляхів певних мозкових систем; в) генетично детерміновані асинхронії розвитку і функціональна слабкість певних функціональних систем мозку [2].

В етіології тяжких порушень мовленнєвої системи О. Мастюкова надає особливого значення перинатальній ецефалопатії – ураженню мозку, яке виникає під впливом поєднання несприятливих факторів у внутрішньоутробному періоді розвитку або у період народження. За клінічними видами О. Мастюкова виділяє три групи дітей із недорозвитком мовленнєвої функції: необтяжений варіант, що характеризується наявністю лише ознак загального недорозвитку мовлення; обтяжений варіант церебрально-органічного генезу, при якому порушення мовленнєвого розвитку супроводжується неврологічною і психопатологічною симптоматикою; діти з алалією, етіологія якої зумовлена складними дизонтогенетично-енцефалопатичними порушеннями (Мастюкова Е. М., 1985, с. 73–95).

Для визначення специфічних особливостей лексико-граматичного структурування у експресивному мовленні дітей із ТПМ, було проведено експериментальне дослідження. За результатами підготовчого етапу, завдання якого полягали у зборі анамнестичних даних, вивченні медичної документації та витягів із протоколів ІРЦ, групу дітей із ТПМ було розподілено на три підгрупи: з алалією, з дизартрією, параалалією (Є. Соботович, О. Корнєв). Попередні передбачення полягали у припущенні, що дія різних патологічних механізмів зумовить диференційні симптомокомплекси мовленнєво-мовного та загальнофункціонального недорозвитку, аналіз яких забезпечить узагальнення стосовно пріоритетних напрямків корекції в кожній із зазначених підгруп дошкільників із ТПМ. Висвітлення процедури дослідження лексико-граматичного структурування висловлювань дітей із ТПМ при виконанні серії діагностичних завдань та узагальнення отриманих результатів становить зміст даної статті.

В основу розробленої серії завдань для визначення рівня оволодіння операціями із лексичними засобами спілкування було покладено методику Н. Серебрякової.

Рівні сформованості у дітей експериментальної групи (ЕГ) граматичної складової мови та мовлення визначались за критеріями, розробленими Є. Соботович для характеристики нормативних показників мовленнєво-мовної компетенції дітей дошкільного віку у її граматичній та лексичній ланках (Соботович Є. Ф., 2003) й вимагають відповідності мовної продукції дітей наступним характеристикам за визначеними критеріями.

Високий – самостійна і правильна словозміна для вираження числових, родових, часових, відмінкових відношень, самостійне утворення нових слів. Показниками високого рівня виступають практичні навички дитини з морфемами, вміння використовувати правильні граматичні форми слів, утворювати нові слова за допомогою афіксів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях.

Достатній – самостійна і правильна словозміна для вираження

числових, родових, часових, відмінкових відношень, самостійне утворення нових слів. Показниками достатнього рівня виступають практичні навички дитини з морфемами, вміння змінювати форми слів, утворювати нові слова за допомогою афіксів, розуміти їх значення, правильно узгоджувати слова в словосполученнях і реченнях, але мають місце аграматизми, кількість яких не перевищує двох.

Середній – велика кількість аграматизмів при самостійному виконанні завдань. Педагогічна допомога ефективна на рівні наслідування правильному зразку. Навідні питання експериментатора при виконанні дитиною завдань не в усіх випадках забезпечують правильне утворення форми слова або його словозміну.

Низький – неможливість самостійного використання граматичних засобів словотворення та словозміни при виконанні діагностичних завдань, низька ефективність педагогічної допомоги.

Незважаючи на появу фразового мовлення на рівні коротких висловлювань у побутовому спілкуванні, повного оволодіння мовленнєвими засобами у дітей дошкільного віку із ТПМ ще немає. Якщо запропонувати дитині розповісти про щойно почуте, побачене в емоційно забарвлених ситуаціях спільної діяльності з експериментатором, як знову має місце мовленнєва безпорадність, майже повна неможливість формулювання думки в зв'язній формі – експресивний аграматизм. Маючи деякі загальні риси, характерні для усієї групи дітей, експресивний аграматизм проявлявся в індивідуальних відмінностях, обумовлених різним патогенезом (різні форми алалії, стерта дизартрія, група параалалічного типу). Отже, завдання другої серії й були запропоновані для більш детального диференціального аналізу в зазначених підгрупах.

Оцінюючи виконання завдань цієї серії загалом зазначимо, що усі діти із ТПМ за своїми кількісними та якісними показниками значно поступаються дошкільникам із нормальним розвитком.

В ході проведеного дослідження були виявлені наступні рівні сформованості лексико-граматичного компоненту експресивного мовлення дітей ЕГ. 30% дітей показали **середній рівень** практичних навичок володіння лексико-граматичними операціями. В них виявилася велика кількість аграматизмів, а навідні питання експериментатора при виконанні дитиною завдань не в усіх випадках забезпечували правильне утворення словосполучень, слів або словозміни. 70% дітей ЕГ мали труднощі у самостійному використанні граматичних засобів словотворення й словозміни при виконанні діагностичних завдань, і навіть допомога експериментатора мала низьку ефективність (див. рис.1)

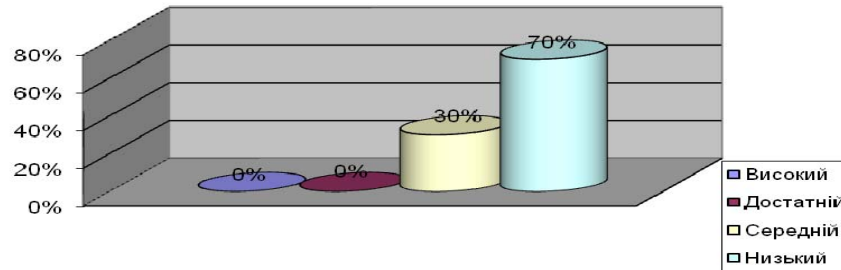


Рис. 1. Кількісні показники рівнів оволодіння операціями з лексико-граматичними категоріями дошкільників із ТПМ (у %).

Однією з виражених та загальних особливостей дітей ЕГ, виявилася більш значна, ніж в нормі, розбіжність в об'ємі активного та пасивного словника. Діти розуміли значення багатьох слів, але використання слів в експресивному мовленні, актуалізація словника, викликали великі утруднення. Особливо велика різниця між дітьми з нормальним розвитком та ЕГ спостерігалися при актуалізації предикативного та атрибутивного словника (дієслів, прикметників). У дітей із ТПМ виявилися труднощі в називанні ознак багатьох предметів, зображених на малюнках (*напр., вузький, кислий, пухнастий, гладкий і т.д.*).

В дієслівному словнику дітей ЕГ переважали слова з назвами дій, які дитина кожний день виконує або спостерігає (*спати, мити, купатися, умиватися, йти, бігти, їсти, одягатися, пити, прибирати та ін.*). Найбільші утруднення викликали слова узагальненого, абстрактного значення, слова, які означають стан, оцінку, якість, ознаки та ін.

Таким чином, дослідження лексичного компоненту експресивного мовлення у дітей ЕГ, виявило його специфічні особливості та найбільш характерні типи помилок:

1. Обмеженість словникового запасу проявлялася у незнанні дітьми 4,5 – 6-річного віку значень багатьох слів, наприклад: частин тіла, назв кольорів, форм, розмірів, елементів предметів, та різка розбіжність між об'ємом активного та пасивного словника.

2. Якісно не повноцінний словник, його ситуативний характер.

3. Множинні вербальні парафазії. За частотою, найбільше зустрічалися заміни слів, які відносяться до одного семантичного поля. Серед заміन іменників переважали заміни слів, що входять в одне родове поняття (*лимон-апельсин, сковорода – каструля та ін.*), серед прикметників: *високий – довгий, низький – маленький, вузький – маленький, вузький – тонкий, короткий – маленький, пухнастий – м'який*, що свідчить про відсутність можливості вибору потрібного слова для диференціації ознак предмету. Стосовно особливостей дієслівного словника, виявилася невміння диференціювати деякі дії, що в ряді

випадків призводило до використання більш загального, недиференційованого значення (*повзе – іде, цвірінькає – співає*).

Також спостерігалися змішування слів на означення родових відношень та заміни слів на основі інших семантичних ознак: на основі тотожності за ознакою функціонального призначення (миска – тарілка, кружка – стакан); змішування слів, які означають частину та ціле (кузов – машина, лікоть – рука). Отже, вербальні парафазії характеризували недостатність сформованості семантичних полів, а у структурі окремого семантичного поля – виділення його ядра та периферії.

4. Порушення актуалізації словника та пов'язані з цим такі форми помилок, як відсутність слова (слово не називається), його заміна, спотворення.

5. Слабкі уявлення про родові відношення, труднощі диференціації та узагальнення понять: овочі, фрукти, тварини, меблі, одяг, посуд. Специфіка дітей із ТПМ рівня полягала у поліморфності обраних принципів класифікації та узагальнень. Найбільш характерним виявилось явище узагальнення за сенсорно-привабливими ознаками: кольором, формою, величиною.

6. Несформованість організації семантичних полів, про що свідчить велика кількість не мотивованих, випадкових асоціацій.

7. Порушення розуміння багатозначності слів (*напр., дитина знає, що носик є у хлопчика, дівчинки, собачки, та не знає, що він є й у чайника, сніговика; знає, що ручка є у дівчинки, але не виділяє та не називає її у лопати, у чайника, у дверей, у сумки*).

Найбільш складними для всіх підгруп дітей (за клінічними діагнозами) виявилися завдання на узагальнення за родовими відношеннями та розуміння багатозначності слів. 90% дітей з цими завданням самостійно не впоралися, та навіть при значній допомозі експериментатора тільки 60% змогли покращити свої результати.

У ході якісного аналізу отриманих даних було встановлено, що неадекватні відповіді, а також неможливість конкретизувати та уточнити деякі висловлювання за проханням експериментатора, характерні для підгрупи дітей з **параалалією**, у яких за протоколами обстеження експертами ІРЦ констатовано затримку психічного розвитку. Ці діти часто не розуміють змісту запропонованого їм завдання, поставленого запитання. Вони швидко відволікаються, неуважні, не проявляють інтересу до слухання.

Слід зазначити, що володіючи невеликим активним словником, діти з **алалією** схильні дуже розширювати значення слів (*напр., слово «пити» позначає – і чашку, і дію, і напій*). Таке розширене вживання слів в нормі спостерігається впродовж короткого періоду, у дітей з алалією, як засвідчують експериментальні дані, спостерігаються значно довше. Розвиток активного словника у дітей з моторною алалією затримується через порушення аналітико-синтетичної діяльності мовнорухового аналізатора (кінестетична оральна апраксія, труднощі перемикання від

одного руху до іншого, труднощі засвоєння послідовності цих рухів при відтворення слова). Передусім, специфічні особливості словника дітей із моторною алалією пояснюються нестійкістю звукових образів слів, труднощами їх актуалізації й утримання складового ряду. Отже, більшість типових для дітей із алалією лексичних порушень, пов'язані не із розумінням того предметного змісту, що стоїть за словом, а з процесом пошуку зовнішньої форми слова. Особливо широко у цієї категорії дітей використовуються заміни слів міміко-жестикуляційною мовою (*напр., лимон -> міміка дискомфортного стану; стеля -> там (показує нагору)*). Також у дітей з алалією зустрічаються випадки використання лепетних слів та звукокомплесів (*яйце ->ко-ко, замість дідусь – «де» тощо*). Типовим є такий вид порушень, коли для називання одного й того ж предмета чи явища, дитина у різних ситуаціях допускає різні викривлення їх звукової оболонки (*напр., «Зима» ->нима, зима, мима, жиму; «Змія» ->юзя, зя, земля; «Жук» ->зук, жук, люх*).

Дуже виразно у цієї категорії дітей спостерігався симптом підвищеної гальмівної функції (термін Н. Трауготт). Цей симптом виявляється у тому, що при незначній зміні ситуації втрачаються, начебто, добре знайомі дитині та наявні у її активному мовленні слова. Зазначена особливість призводила до відмови називання слів (при розумінні їх значення). Пошуки потрібного слова зводилися до перебору, до заміни слова, пошук зовнішньої оболонки якого виявився невдалим, послідовною низкою інших, близьких за звучанням чи за значенням. Іноді це призводило до використання слів, неадекватних у даній ситуації. Причому дитина усвідомлювала свою помилку, проте часто вже не могла все ж назвати відповідне слово. Назви дій часто замінювалися назвами предметів (*відкривати -> «древ» (двері)*), а назви предметів, у свою чергу, замінювалися назвами дій (*ліжко -> «пать», літак -> «літай»*). Деякі з перерахованих вище типів помилок, іноді, проявлялися разом (*наприклад, поряд із заміною слова іншим словом, відбувається й заміна засобами міміко-жестикуляційної мови*). При утрудненнях у пошуках слова, в розгорнутих відповідях дітей часто послідовно виявляються різні форми помилок: наприклад, спочатку слово замінюється іншим словом, потім словесними описами, звуконаслідуванням тощо.

В свою чергу, діти з дизартрією були чутливі до мінімальних розгорнутих видів допомоги та, в більшості випадків, швидко виправлялися і показували значно кращі результати, ніж діти з алалією. Результати дослідження показали, що специфічними особливостями лексики дошкільників з дизартрією є: велика кількість немотивованих асоціацій; недостатня структурна організація і малий об'єм семантичного поля; обмежена кількість смислових зв'язків слова. Лексична недостатність у таких дітей проявляється також при групуванні слів, що свідчить про неточність розуміння значення багатьох слів, про неможливість іноді визначення суттєвих ознак в їх значенні. Дослідження лексики у дошкільників з дизартрією дозволили

констатувати у дітей з цією формою мовленнєвої патології відхилення від норми у співвідношенні денотативних і лексико-семантичних компонентів значення, це проявляється у переважанні синтагматичних зв'язків над парадигматичними, в більш обмеженому використанні типів синтагматичних зв'язків, що свідчить про несформованість лексичної компетенції.

Також, експериментальні дані підтвердили, що при ТПМ, формування граматичної будови мови відбувається з більшими ускладненнями, ніж оволодіння активним та пасивним словником. Це зумовлено тим, що граматичні значення завжди більш абстрактні, ніж лексичні, а граматична система мови організована на підставі більшої кількості мовних правил.

В результаті проведеного дослідження, спрямованого на виявлення стану лексико-граматичного компоненту мовлення дітей ЕГ, було встановлено, що граматичні уявлення майже у всіх дітей зазначеної категорії знаходяться на початковому рівні та характеризуються деякими особливостями.

При попарному пред'явленні малюнків, на яких зображено один або декілька предметів виявлено недостатнє розрізнення однини та множини іменників (60% відповідей), дієслів (55%), прикметників (35%). При пред'явленні малюнків врозкид, кількість хибних відповідей збільшується, особливо у дітей із параалалією, у яких за протоколами обстеження експертами ІРЦ констатовано F 83 та синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ). Так, діти часто показують та називають у формі однини предмети на тих малюнках, на яких подібних предметів декілька (80%).

Під час дослідження навичок використання у власному мовленні числових форм прикметників (*Який м'яч – Які м'ячі?*), хибні відповіді (60%) показують, що діти граматично невірно оформлюють закінчення слів, вимовляють їх нечітко, розмито, скорочено. При цьому діти не помічають власної неправильної вимови, не розуміють, в чому їх помилка (особливо діти з алалією). Допущені помилки свідчать про недостатнє розуміння та розрізнення вказаних форм, при цьому діти орієнтуються на лексичне значення слова в більшій мірі, ніж на граматичне.

Серед виявлених специфічних особливостей з'ясовано, що діти ЕГ з параалалією, у яких за протоколами обстеження експертами ІРЦ констатовано F 83 або ЗПР припускаються стереотипних помилок, орієнтуються на порядок розташування малюнків, замість правильної відповіді висловлюють своє емоційне ставлення до зображених предметів, часто невпевнені в собі, велика кількість відповідей є випадковими при однотипних завданнях.

Відомо, що в нормі в дитячому мовленні до певного періоду середній рід прикметників відсутній, й існує система: чоловічий рід – жіночий рід. За даними О. Гвоздєва, С. Цейтлін (Гвоздев А. Н., 1961; Цейтлин С. Н., 2000), в 2,2 р. – 2,4 р. збільшується кількість випадків

правильного використання роду, але змішування тривають. Аналіз отриманих даних розуміння та використання родових форм якісних прикметників дітьми із ТПМ вказує на те, що діти використовують закінчення чоловічого та жіночого роду прикметників стосовно середнього роду довше, ніж у нормі (*Яблуко яке? – Червона. Червоний*). В той же час, деякі приклади свідчать, що прикметники у дітей вказаної категорії мають універсальні закінчення (*червони – червоний, червона, червоне*). Граматично правильне оформлення закінчень в узгодженому словосполученні з іменником спостерігається лише в 40% випадках.

За даними О. Гвоздева, близько 2 років у дитини починають формуватися перші дієслівні категорії. Так, у цьому віці виникають форми дієслів минулого часу однини чоловічого та жіночого роду, а також третьої особи однини теперішнього часу. В цей же період з'являються перші формоутворюючі іновації, створені дитиною самостійно за аналогією, які свідчать про формування механізму дієслівної словозміни (Гвоздев А. Н., 1961).

Наше дослідження виявило недостатнє розуміння та розрізнення дітьми ЕГ дієслів чоловічого та жіночого роду минулого часу (60% відповідей). В нормі рід минулого часу засвоюється в 3 роки. Про недостатнє усвідомлення дітьми категорії роду свідчать 45% не вірного використання у власному мовленні вказаних форм дієслів. Допущені помилки показують, що діти заміняють дієслова минулого часу дієсловами теперішнього часу, які не позначають родової належності (*Що зробила Женя? – Плаче (заплакала). Що зробив Женя? – Теж плаче (заплакав)*). Подібні відповіді отримані після того, як дитина правильно показала потрібний малюнок: *«Покажи, де Женя заплакала, а де Женя заплакав»*.

Результати дослідження розуміння та використання видових категорій дієслова дошкільниками із ТПМ показують, що діти не в повній мірі розрізняють дієслова доконаного та недоконаного виду (30% відповідей). Допущені помилки є підтвердженням бідності та обмеженості дієслівного словника дітей ЕГ за даними обстеження лексичного компоненту.

Одним із труднощів, з якими зіткнулися діти ЕГ під час дослідження, була складна система відмінків, кожен з яких має велику і розгалужену систему значень, особливо, коли розширюється система значень при сполученні слів з прийменниками.

Дані Є. Собонович, С. Цейтлін вказують, що в два роки більшість дітей з нормальним мовленнєвим розвитком у змозі вибрати потрібну форму для передання певного смислу, в 3-4 роки вони конструюють відмінкові форми з певною мірою впевненості, тобто вибирають потрібне закінчення у відповідності до типу відміни іменника (окрім виключень з правил, так званих атипових форм). До кінця дошкільного періоду засвоюються усі основні синтаксичні одиниці, представлені іменниками.

Отримані результати показали різноманітний характер допущених дітьми помилок: заміни, використання ненормативних форм,

неправильне вживання відмінниково-прийменникових конструкцій (опускання, заміни прийменників), узагальнення яких визначило найбільш типові та домінуючі помилки граматичного компоненту експресивного мовлення, серед яких наступні:

1. Не сформованість навичок словотворення.
2. Недостатнє розрізнення однини та множини іменників, дієслів, прикметників.
3. Стійкі порушення парадигми відміни: змішування відмінкових закінчень за типами відмінювання.
4. Труднощі словозміни: наявність великої кількості атипових словозмін, наявність варіативних заміни афіксів, які розрізняються за значенням. Такі порушення обумовлені різними факторами: не сформованістю або порушенням систематизації словозмінних моделей, неправильним вибором суфіксів, порушенням процесу комбінування морфем.
5. Змішування родових закінчень прикметників.
6. Спотворення морфологічної і звукової будови слів у процесі граматичної словозміни.
7. Труднощі вибору відповідної морфемі для вираження потрібного значення.
8. Відсутність узгодження прикметників і числівників з іменниками.
9. Відсутність морфологічного оформлення слів у реченні.
10. Не сформованість прийменниково-відмінникових відношень. Найчастіше фіксувалося використання аморфних прийменників, а у деяких випадках прийменники зовсім опускалися. Сполучники і частки в мовленні майже не використовуються.
11. Недостатнє розрізнення дієслів чоловічого та жіночого роду.
12. Заміни дієслів минулого часу дієсловами теперішнього часу.
13. Порушення у використанні особових займенників.

Спостерігалися випадки, коли дитина говорила про себе від другої особи. Слід зазначити, що аграматизми в експресивному мовленні дітей із дизартрією, на відміну від інших, пов'язані, перш за все, з порушенням диференціації фонем за мовноруховими ознаками, інші помилки пов'язані з порушенням звукового образу слова.

У процесі логопедичного обстеження також було зафіксовано, що діти, у яких за протоколами обстеження експертами ІРЦ констатовано F 83 із СДУГ довго не могли зосереджувати увагу на певному об'єкті, відмічалася слабка перенесення уваги з одного об'єкту на інший, та короткочасне утримання уваги саме на цьому об'єкті, неможливість утримання в полі активної уваги одночасно декількох об'єктів. Усі ці негативні фактори ускладнювали патологічний механізм мовленнєвого недорозвитку дітей ЕГ супутніми порушеннями психічного та інтелектуального розвитку, зумовлювали додаткові труднощі у процесі виконання завдань та значно впливали на показники рівнів сформованості компонентів експресивного мовлення дітей ЕГ.

Таким чином, аналіз отриманих даних показав, що діти 4,5-6 років із ТПМ володіють зниженою здатністю сприймати та розрізняти значення лексико-граматичних одиниць мови, що обмежує їх можливість правильної побудови власного висловлювання. Граматичні операції є надзвичайно складними і вимагають достатньо високого рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності. А тому, незважаючи на науково доведений факт розвитку граматичної будови мови дітей із ТПМ у тій же послідовності, що й у дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, своєрідність проявляється в повільнішому темпі засвоєння, у дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем мови, семантичних і формально-мовних компонентів.

Диференційний аналіз симптомокомплексу порушень формування мови та мовлення у дітей ЕГ виявив наступне:

- виражені порушення психічного та інтелектуального розвитку спостерігаються у підгрупі дітей з параалалією. Поряд із низьким рівнем власне мовленнєвих навичок у аспекті лексико-граматичного оформлення висловлювань, незрілість процесів уваги в значній мірі ускладнює саму діяльність дитини з виконання завдань. Відсутність інтересу до мовних явищ зумовлює низький рівень мовних узагальнень, кількісну та якісну неповноцінність мовленнєвої продукції;

- у дітей із дизартрією на перший план виступає порушення диференціації фонем за мовноруховими ознаками. Нечіткість слухового і кінестетичного образу слова (особливо закінчень) призводить до порушення морфологічної системи мови, тобто, у дітей із дизартрією відхилення в розвитку граматики є похідними та носять характер вторинних порушень. У цій підгрупі, діти більш чутливі до мінімальних розгорнутих видів допомоги, ніж діти з параалалією алалією;

- більшість типових для дітей із алалією лексичних порушень пов'язані не із розумінням того предметного змісту, що стоїть за словом, а з процесом пошуку та відтворення зовнішньої форми слова. Особливо широко у цієї категорії дітей використовуються заміни слів міміко-жестикуляційною мовою, використанням лепетних звукокомплексів. Характерною ознакою мовленнєвої патології цієї групи дітей є втрата добре знайомих та наявних у пасивному й активному мовленні слів при незначній зміні мовленнєвої ситуації. Зазначена особливість призводить до відмови називання слів при розумінні їх значення.

Отже, при виявлених спільних ознаках недорозвитку експресивного мовлення у дітей із ТПМ, експериментальне дослідження показало чіткий, закономірно повторюваний комплекс лінгвопатологічної симптоматики, зумовлений різним патогенезом мовленнєвого недорозвитку в підгрупах з алалією, параалалією та дизартрією. Визначена специфіка повинна ураховуватися в практичній діяльності логопеда при розробці підгрупових та індивідуальних програм логопедичної корекції.

Список використаної літератури

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М.: АПН РСФСР, 1961. 218 с. 2. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с. 3. Мастюкова Е. М. Дефекты речи и их происхождение. *Причины возникновения и пути профилактики аномалий развития у детей; под ред. Т. А. Власовой.* М.: АПН СССР, 1985. С. 73–95. 4. Соботович Є. Ф. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його лексичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія.* 2003. № 2. С. 2–7. 5. Соботович Є. Ф. Нормативні показники та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дітей дошкільного віку. *Дефектологія.* 2003. № 2. С. 2–7. 6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

References

1. Gvozdev, A. N. (1961). Voprosy izucheniya detskoi rechi [Questions of studying children's speech]. M.: APN RSFSR [in Russian]. 2. Kornev, A. N. (2006). Osnovy logopatologii detskogo vozrasta: klinicheskie i psihologicheskie aspekty [Fundamentals of logopathology of childhood: clinical and psychological aspects]. SPb.: Retch [in Russian]. 3. Mastyukova, E. M. (1985). Defekty rechi i ih proiskhozhdenie [Speech defects and their origin]. *Prichiny vznikhoveniya i puti profilaktiki anomalii razvitiya u detey; pod red. T. A. Vlasovoy.* (pp. 73-95). M.: APN SSSR [in Russian]. 4. Sobotovych, Ye. F. (2003). Normatyvni pokaznyky ta kryterii otsiniuvannya movlennievoho rozvytku (u yoho leksychnii lantsi) ditei doshkilnoho viku [Normative indicators and criteria for evaluation of speech development (in its lexical link) of preschool children]. *Defektolohiia*, 2, 2-7 [in Ukrainian]. 5. Sobotovych, Ye. F. (2003). Normatyvni pokaznyky ta kryterii otsiniuvannya movlennievoho rozvytku (u yoho hramatychnii lantsi) ditei doshkilnoho viku [Normative indicators and evaluation criteria of speech development (in its grammatical link) of preschool children]. *Defektolohiia*, 2, 2-7 [in Ukrainian]. 6. Tseitlin, S. N. (2000). Yazyk i rebyonok: Lingvistika detskoy rechi [Language and child: Linguistics of children's speech]. M.: VLADOS [in Russian].

Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Особливості лексико-граматичного структурування мовленнєвих висловлювань у дітей дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)

У цій статті здійснюється диференційний аналіз лінгвопатологічної симптоматики в групі дітей дошкільного віку із ТПМ. Збір анамнестичних даних, вивчення медичної документації та витягів із протоколів ІРЦ на підготовчому етапі стали підставою для формування трьох підгруп дітей за патогенетичним принципом: з алалією, з дизартрією, параалалією.

Попередні передбачення полягали у припущенні, що дія різних патологічних механізмів зумовить диференційні симптомокомплекси мовленнєво-мовного та загальнофункціонального недорозвитку. Операції з лексико-граматичними мовними засобами комунікації у експресивному мовленні вимагають достатнього рівня розвитку аналітико-синтетичної діяльності КГМ. Автори статті представляють ретельний якісний аналіз виявленої патологічної симптоматики, здійснюють узагальнення стосовно закономірних, спільних для певної підгрупи ознак мовленнєвого недорозвитку. Докладно описується діяльність дітей з виконання завдань у відповідній підгрупі, специфічний вплив супутніх порушень психічного та інтелектуального розвитку на кількісну та якісну неповноцінність мовленнєвої продукції. Таким чином, низькі показники мовленнєвих навичок є спільними для зазначеної категорії дітей. Але різні патологічні механізми в неоднорідній за клінічними ознаками групі дітей із ТПМ, зумовлюють закономірні диференційні симптомокомплекси мовленнєвого недорозвитку. Виявлення таких закономірних симптомокомплексів при проведенні логопедичної діагностики та урахування їх при виборі пріоритетних напрямків корекції у підгрупах, підвищує її результативність.

Ключові слова: тяжкі порушення мовлення (ТПМ), лексико-граматичний компонент експресивного мовлення, диференційні симптомокомплекси мовних порушень, клінічні підгрупи дітей із ТПМ.

**Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В.
Особенности лексико-грамматического структурирования речевых у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)**

В данной статье осуществляется дифференцированный анализ лингвопатологической симптоматики у детей дошкольного возраста с ТНР. Сбор анамнестических данных, изучение медицинской документации и выписок из протоколов ИРЦ на подготовительном этапе, стали основанием для формирования трех подгрупп детей согласно патогенетического принципа: с алалией, с дизартрией, с параалалией. Предварительный прогноз заключался в предположении, что действие разных патологических механизмов обусловит дифференцированные симптомокомплексы речезыкового и общефункционального недоразвития. Операции с лексико-грамматическими языковыми средствами коммуникации у экспрессивной речи требуют достаточного уровня развития аналитико-синтетической деятельности КГМ. Авторы статьи предоставляют тщательный качественный анализ выявленной патологической симптоматики, осуществляют обобщение относительно закономерных, общих для определенной подгруппы признаков речевого недоразвития. Подробно описывается деятельность детей по выполнению заданий в каждой из подгрупп, специфическое влияние сопутствующих нарушений психического и интеллектуального развития на количественную и качественную неполноценность речевой продукции. Таким образом, количественные показатели

сформированности речевых навыков являются одинаково низкими для всей категории детей. Но разные патологические механизмы в неоднородной по клиническим признакам группе детей с ТНР обуславливают закономерные дифференцированные симптомокомплексы речевого недоразвития. Выявление таких закономерных симптомокомплексов при проведении логопедической диагностики, а также учет их при выборе приоритетных направлений коррекции в подгруппах, повышает ее результативность.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи (ТНР), лексико-грамматический компонент экспрессивной речи, дифференцированные симптомокомплексы языковых нарушений, клинические подгруппы детей с ТНР.

Grigoreva I., Makarenko I., Makhukova T. Specific Features of Lexical and Grammatical Structuring of Speech Expression in Preschool Age Children with Heavy Speech Disorders

In this article we perform a differential analysis of pathological symptoms in preschool children, suffering heavy speech disorders.

Collection of anamnestic data, studying the medical documentation of children allowed us to form three subgroups of children: children, suffering from alalia, dysarthria and paraalalia. Our preliminary prognosis was based on our assumption that different pathogenesis mechanisms should determine different complexes of symptoms of speech underdevelopment. Operations with lexical and grammatical speech mediums demand sufficient level of development of cerebral cortex. Authors of the article carry out a thorough qualitative analysis of pathological symptoms, special for each subgroup of children with underdevelopment of speech. Activities of children, solving the pedagogical tasks in each subgroup as well as their confluent psychic disorders, effecting their speech underdevelopment are being described in the article.

Although quantity indicators of speech formations are low in each group of children, different pathological mechanisms, special for each the groups have been pointed out. These discovered special features of heavy speech disorders, are being proven to be important to diagnose for proper organization of correctional subgroups and improving the efficiency of speech correction. Prompt and diagnostics of these mechanisms is being proved to be just as important for a more efficient correction.

Key words: heavy speech disorders, lexical and grammatical component of expressive speech, differentiated complexes of symptoms of speech disorders, clinical subgroups of children with heavy speech disorders.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2020 р.
Прийнято до друку 01.03.2020 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.3.017.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-114-122

Єпіхіна Марина Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

dewdrop@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0199-8186>

Келаріу Олена Вікторівна,

вчитель початкових класів Гірської філії I-II ступенів опорного навчального закладу «Гірська багатoproфільна гімназія», м. Гірське, Україна.

kelariu@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-0163-0015>

НАРОДНА ПЕДАГОГІКА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження визначається тим, що в умовах сьогодення виникає необхідність здійснення національно-патріотичного виховання підростаючого покоління. Події останніх років (анексія Криму, війна на Сході України, «Революція гідності») визначили стратегічне завдання усіх освітян – виховання свідомого громадянина, патріота України, готового брати на себе відповідальність, розбудувати країну як суверенну, незалежну, правову, соціальну державу, сприяти єдності та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві (Методичні рекомендації). Система освіти загалом і педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл зокрема, повинні ефективно вирішувати складні завдання патріотичного виховання дітей і молоді, які знайшли своє відображення в офіційних документах (Качур, 2010): Укази президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки», «Про стратегію національно-патріотичного виховання», Лист МОН України «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019-2020 навчальний рік», «Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді», «Заходи щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді», «Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання дітей і молоді» визначають мету, стратегічні завдання, принципи та напрями українського національно-патріотичного виховання. Важлива роль в цьому процесі належить загальноосвітнім школам.

Студіювання історико-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що проблему національно-патріотичного виховання досліджували такі українські філософи і громадські діячі: Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Юркевич; Г. Ващенко, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Куліш та ін. Теоретичний аспект патріотичного виховання розробляли відомі педагоги минулого: Х. Алчевська, Б. Грінченко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Багато сучасних українських вчених присвятили свої дослідження проблемам національно-патріотичного виховання: В. Гонський, І. Дзюба, О. Караман, М. Кочур, В. Курило, Г. Шевченко, В. Паплужний, Ю. Римаренко, С. Савченко, О. Сухомлинська та ін. (розглядали взаємодію патріотичного, громадянського та національного виховання); І. Бех, М. Боришевський, Б. Кобзар, В. Кузь, Д. Тхоржевський, Р. Осипець, К. Чорна, П. Щербань та ін. (розглядали патріотизм як складову національної свідомості); Ю. Бондаренко, О. Гевко, П. Ігнатенко, М. Стельмахович, Б. Ступарик, О. Ярмоленко та ін. (розглядали національно-патріотичне виховання на основі народних традицій); Н. Васильківська, О. Дешко, Л. Дубровська, М. Качур, В. Киричок, О. Сидоренко та ін. (розглядали питання національно-патріотичного виховання молодших школярів).

Мета статті – розкрити значення використання народної педагогіки в освітньому процесі Нової української школи у вихованні національної свідомості та патріотичних почуттів молодших школярів.

У процесі написання статті застосовувались метод аналізу та синтезу, метод систематизації та класифікації інформації.

Сьогодні наша держава потребує громадян нової формації: компетентних, відповідальних, здатних приймати рішення, мислити неординарно, а головне – любити і бути відданими своєму народу і своїй Батьківщині – Україні (Виховання). Відповідно до реформи загальної середньої освіти випускник Нової української школи – це: громадянин-патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини (Розпорядження).

Як відзначила В. Хівріч, формування патріотизму в українському суспільстві залишається першочерговим завданням як для держави в цілому, так і для системи освіти зокрема. Національно-патріотичне виховання – це важлива ланка освітнього процесу, воно має наскрізно проходити через все навчання – і в системі шкільної освіти, і позашкільної (У МОН). Виховувати національно свідомих громадян України слід розпочинати з молодшого шкільного віку (від 6 до 10 років), оскільки це віковий етап, на якому закладаються і культивуються основи багатьох психічних якостей особистості, її ціннісні орієнтації. На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід її діяльності та

спілкування з іншими людьми. Оскільки у цьому віці дитина починає усвідомлювати себе як представника певної нації, цей період є сензитивним для формування національних цінностей в учнів (Висоцька, Антонова, 2014).

Важливим напрямом національно-патріотичного виховання є прилучення молодших школярів до витоків народної педагогіки. Адже народ завжди турбувався про те, щоб дитина зростала здоровою фізично, засвоювала морально-етичні закони, ставала духовно багатою, оволодівала народною культурою, зростаючи щирими патріотами своєї держави. Правильно організований процес виховання засобами народної педагогіки формує повноцінну цілісну особистість, індивідуальність, яка високо цінує свою громадянську, національну і особистісну гідність, совість і честь.

Національно-патріотичне виховання у Новій українській школі реалізується через освітні галузі: мовно-літературна, природнича, соціальна і здоров'язбережна, громадянська та історична, мистецька та галузь фізичної культури, у змісті яких найбільше закладено патріотично ціннісної інформації.

Важливим аспектом національно-патріотичного виховання є повага та любов до державної мови. На уроках української мови та літературного читання вчитель звертає увагу учнів на багатство і милозвучність української мови, захоплює дітей її красою, пробуджує любов до рідного слова, прагнення вивчати українську мову, пояснює значення української мови для становлення незалежної самостійної держави України, роль української мови як державної. Значну увагу на таких уроках вчитель приділяє використанню малих фольклорних форм (загадок, лічилок, мирилок, приказок і прислів'їв, народних прикмет), пояснюючи дітям усе багатство і розмаїття народної творчості. Отже, мовне середовище повинно впливати на формування учня-громадянина, патріота України (Методичні).

Аналізуючи підручник для 1 класу Українська мова. Буквар (Вашуленко, Вашуленко, 2018) і Українська мова. Читання 2 класу (Богданець-Білоskalенко, 2019) відзначимо, що тематика літературних творів відображає різні сторони життя і діяльності людини, сприяє розширенню світогляду дітей, поповненню їхніх знань, засвоєнню найважливіших загальнолюдських цінностей, вихованню найкращих почуттів: любові до рідної землі, мови, природи, шанобливого ставлення до батьків, людей старшого покоління, національних традицій свого народу та культури інших народів. У підручнику подаються народні прикмети, пов'язані з природою, господарською діяльністю людини; вивчається усна народна творчість, у якій оспівуються рослини, якими прикрашали садибу (калина, верба, чорнобривці, мальви), якими лікувалися (звіробій, подорожник, татарське зілля, чебрець та ін.); вивчається походження назва міста (села), вулиці, український побут та звичай у рідному краї. Молодші школярі знайомляться з особливостями

народного костюма, пам'ятками старовини рідного краю, державними, народними та релігійними святами (День Незалежності, Святого Миколая, Новий Рік, Різдво Христове, Великдень та ін.

Під час реалізації природничого напрямку на уроках «Я досліджую світ» вчитель виховує в учнів дбайливе відношення до природних багатств, повагу до праці і традицій народу, любов до рідного краю і своєї Батьківщини. Використовуючи джерела народної мудрості на уроках «Я досліджую світ», вчитель поглиблює та розширює знання дітей про навколишній світ, розвиває допитливість і кмітливість. Пісні, легенди й повір'я засвідчують поетичне сприймання навколишнього світу.

Важливе значення на таких уроках має використання народного календаря. Народний календар місяць за місяцем, тиждень за тижнем, нерідко день за днем передбачає відповідно до конкретних умов даного регіону всі сторони і види хліборобської праці, особливості життя, зміни в природі (це функція календаря як прогностика). Особливе місце в народному календарі займають дати, пов'язані з релігійними святами: День Св. Миколая, Щедрий Вечір, Святвечір, Різдво, Водохреща, Стрітіння, Великдень, Івана Купала, Покрови Матері Божої та інші. Народний календар передбачає і такі дати й урочистості, що мають регіональний характер у зв'язку з певними природними умовами, історичними подіями в минулому, специфічними видами трудової діяльності. Беручи активну участь у підготовці та відзначенні свят, звичаїв і обрядів народного календаря, учні проймаються глибокими патріотичними почуттями, життєствердуючим оптимізмом, почуттям господаря рідної землі. При цьому вони успішно оволодівають трудовими вміннями і навичками, народною мораллю, естетикою, побутовою культурою, нормами поведінки.

Реалізуючи громадянський та історичний напрям вчитель виховує дітей у дусі глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності. Завдання вчителя полягає у тому, щоб слова «Україна», «патріотизм» набували для дитини особливого сенсу. Вивчаючи державні символи України, вчитель виховує повагу до Конституції держави, законодавства, Герба, Прапора, Гімну.

З перших днів навчання, молодші школярі на уроках «Я досліджую світ» вивчають такі теми, як: «Рід. Родина. Родовід», де учні із задоволенням виготовляють «Родинне дерево», яке означає, що учні відшукали родинні корені; «Я живу у місті. Громадські місця»; «Святковий календар весни. Великдень»; «Твоя країна – Україна»; «Символи держави»; «Я маю право на права»; «Ми всі різні, а світ у нас один».

На уроках математики в початковій школі вчитель може активно застосовувати краєзнавчий матеріал. Краєзнавчі завдання можуть бути різного змісту: завдання, що містять історичні дані; завдання про тварин і рослини рідного краю; завдання про річки, озера, моря рідного краю.

Вирішуючи такі завдання у дітей не тільки розширюється кругозір, вони також знайомляться з історією рідного краю, його тваринним і рослинним світом.

Уроки фізичного виховання в початковій школі побудовані на традиціях народної фізичної культури, яка полягає в тому, щоб відроджуючи народні ігри та забави, видозмінювати та пристосовувати їх до сьогодення. На уроках фізичної культури народна гра як засіб патріотичного виховання набуває особливого значення. Її виховна сила в русі, якого так потребує дитячий організм, в словах-переконаннях, що промовляються самими учасниками гри та наставником. Коли діти стають героями гри, вони широко вірять в авторитет свого героя, його чесність, справедливість того, про що він говорить (гра «Їду на Січ», «Запорожець на Січі», «Силачі» та ін.) (Патріотичне).

Образотворче мистецтво є тим соціальним надбанням кожної нації, в якому знаходять відображення світогляд, традиції, художні та моральні цінності, історія країни та народу, що живе в ній. Під час ознайомлення молодших школярів з творами образотворчого мистецтва в учнів формується світогляд, національна свідомість, естетичні ідеали, моральні цінності, патріотичні та трудові якості особистості. На уроках з мистецтва учні вивчають тему: «Мандри Країною Мистецтв. Українська народна мелодія». Під час вивчення цієї теми діти знайомляться з народними музичними інструментами (бандура, сопілка, бубон та ін.), народними мелодіями («Щедрівочка щедрувала», «Веснянки» та ін.), українськими народними піснями («Два півники», «Вийди, вийди, сонечко» та ін.) (Калініченко, Аристова, 2018).

Таким чином, найбільш ефективним чинником виховання поваги і любові до Батьківщини є українська народна педагогіка. Молодший шкільний вік – **найбільш сприятливим** віковий період для залучення дітей до **вивчення** національної спадщини українського народу. Правильно організований процес виховання засобами народної педагогіки формує повноцінну цілісну особистість, індивідуальність, яка високо цінує свою громадянську, національну і особистісну гідність. У процесі впровадження в освітній процес Нової української школи елементів народознавства молодші школярі усвідомлюють свою самобутність і унікальність, водночас долучаючись до цінностей, притаманних кожному народові. Виховуючи на традиціях, прагнемо сформувати у молодого покоління вірність ідеалам побудови в Україні демократичної, правової держави, горде почуття належності до українського народу, стимулювати національне пробудження, відродити громадянське сумління і національний обов'язок.

Список використаної літератури

1. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <http://dpl.in.ua/index.php/vykhovna-robota/natsionalno-patriotychne->

vykhovannia/metodychni-rekomendatsii-shchodo-natsionalno-patriotychnoho-vykhovannia-u-zahalnoosvitnikh-navchalnykh-zakladakh (дата звернення: 24.03.2020). **2. Качур М. М.** Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с. **3. Виховання** громадянина-патріота в умовах Нової української школи. URL: <https://vseosvita.ua/library/vihovanna-gromadanina-patriota-v-umovah-novoi-ukrainskoi-skoli-123713.html> (дата звернення: 24.03.2020). **4. Розпорядження** Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: www.kmu.gov.ua/ua/npras/249613934. **5. У МОН** створено сектор, який працюватиме над політиками в сфері національно-патріотичного виховання та громадянської освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/u-mon-utvoreno-sektor-yakij-pracyuvatime-nad-politikami-v-sferi-nacionalno-patriotichnogo-vihovannya-ta-gromadyanskoj-osviti>. **6. Висоцька О. В., Антонова О. Є.** Формування національних цінностей в учнів початкових класів засобами народознавства. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. 2014. № 6. С. 230–233. **7. Методичні** рекомендації щодо національно-патріотичного виховання на уроках в початковій школі. URL: <http://www.lyceum.univer.kharkov.ua/index.php/ua/uchebno-vospitatelnaya-rabota-2/natsionalno-patriotichne-vikhovannya/1222-metodichni-rekomendatsiji-shchodo-natsionalno-patriotichnogo-vikhovannya-na-urokakh-v-pochatkovij-shkoli> (дата звернення: 25.03.2020). **8. Вашуленко М. С., Вашуленко О. В.** Українська мова. Буквар: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Київ: Освіта, 2018. **9. Богданець-Білоskalенко Н. І.** Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Київ: Грамота, 2019. **10. Патріотичне** виховання на уроках в початковій школі. URL: <https://www.slideshare.net/gololobova/ss-75305802> (дата звернення 3.04.2020). **11. Калініченко О. В., Аристова Л. С.** Мистецтво: підручник для 1 класу закладів загальної середньої освіти. Київ: Освіта, 2018. 128 с.

References

1. Methodychni rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Methodical recommendations for national-patriotic education in secondary schools]. Retrieved from <http://dpl.in.ua/index.php/vykhovna-robota/natsionalno-patriotychno-vykhovannia/metodychni-rekomendatsii-shchodo-natsionalno-patriotychnoho-vykhovannia-u-zahalnoosvitnikh-navchalnykh-zakladakh> [in Ukrainian]. **2. Kachur, M. M.** (2010). Patriotychno vykhovannia molodshykh shkolariv zasobamy khudozhnoho kraieznnavstva [Patriotic upbringing of younger students by means of local history]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **3. Vykhovannia** hromadianyna-patriota v

umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Education of the patriot citizen in the conditions of the New Ukrainian school]. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/vihovanna-gromadanina-patriota-v-umovah-novoi-ukrainskoi-skoli-123713.html> [in Ukrainian]. **4. Rozporiadzhennia** Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku» vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r [Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine «On approval of the Concept of realization of state policy in the sphere of reforming of general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029» of December 14, 2016. No. 988-p]. Retrieved from www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934. **5. U MON** stvoreno sektor, yakyi pratsiuvatyme nad politykamy v sferi natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ta hromadianskoi osvity [Ministry of Education and Science created a sector that will work on policies in the field of national patriotic education and civic education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/u-mon-utvoreno-sektor-yakij-pracyuvatyme-nad-politikami-v-sferi-natsionalno-patriotychnoho-vihovannya-ta-gromadyanskoyi-osviti> [in Ukrainian]. **6. Vysotska, O. V. & Antonova, O. Ye.** (2014). Formuvannia natsionalnykh tsinnosti v uchniv pochatkovykh klasiv zasobamy narodoznavstva [Formation of national values in elementary school students by means of ethnology]. *Modernizatsiia vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom*, 6, 230-233 [in Ukrainian]. **7. Methodychni** rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na urokakh v pochatkovii shkoli [Guidelines for National-Patriotic Education in Primary School]. Retrieved from <http://www.lyceum.univer.kharkov.ua/index.php/ua/uchebno-vospitatelnaya-rabota-2/natsionalno-patriotychno-vikhovannya/1222-metodychni-rekomendatsiji-shchodo-natsionalno-patriotychnoho-vikhovannya-na-urokakh-v-pochatkovij-shkoli> [in Ukrainian]. **8. Vashulenko, M. S. & Vashulenko, O. V.** (2018). *Ukrainska mova. Bukvar* [Ukrainian language. Bookmaker]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian]. **9. Bohdanets-Biloskalenko, N. I.** (2019). *Ukrainska mova ta chytannia* [Ukrainian language and reading]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian]. **10. Patriotychno** vykhovannia na urokakh v pochatkovii shkoli [Patriotic upbringing in elementary school]. Retrieved from <https://www.slideshare.net/gololobova/ss-75305802> [in Ukrainian]. **11. Kalinichenko, O. V. & Arystova, L. S.** (2018). *Mystetstvo* [Art]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

Єпіхіна М. А., Келаріу О. В. Народна педагогіка як засіб національно-патріотичного виховання молодших школярів у новій українській школі

У статті обґрунтовано актуальність проблеми національно-патріотичного виховання молодших школярів у Новій українській школі, визначені нормативні документи з питань національно-патріотичного виховання, проаналізовано стан дослідженості проблеми. Визначено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом щодо залучення дітей

до вивчення національної спадщини українського народу, розкривається значення народної педагогіки в сучасній системі національно-патріотичного виховання, показано значення відродження національних традицій, звичаїв у процесі виховання молодших школярів. Висвітлено особливості впровадження народознавчого матеріалу на уроках у Новій українській школі, проаналізовані підручники для початкової школи щодо наявності народознавчого матеріалу.

Ключові слова: національно-патріотичне виховання, Нова українська школа, молодші школярі, народна педагогіка, народознавчий матеріал, традиції, звичаї.

Епихина М. А., Келариу Е. В. Народная педагогика как средство национально-патриотического воспитания младших школьников в Новой украинской школе

В статье обоснована актуальность проблемы национально-патриотического воспитания младших школьников в Новой украинской школе, определены нормативные документы по вопросам национально-патриотического воспитания, проанализировано состояние изученности проблемы. Определено, что младший школьный возраст является сензитивным периодом по привлечению детей к изучению национального наследия украинского народа, раскрывается значение народной педагогики в современной системе национально-патриотического воспитания, показано значение возрождения национальных традиций, обычаев в процессе воспитания младших школьников. Освещены особенности внедрения народоведческого материала на уроках в Новой украинской школе, проанализированы учебники для начальной школы о наличии народоведческого материала.

Ключевые слова: национально-патриотическое воспитание, Новая украинская школа, младшие школьники, народная педагогика, народоведческий материал, традиции, обычаи.

Yepikhina M., Kelariu O. Folk Pedagogy as a Means of National-Patriotic Upbringing of Younger Students in the New Ukrainian School

The article substantiates the urgency of the problem of national-patriotic upbringing of younger students in the New Ukrainian School, defines normative documents on issues of national-patriotic upbringing, which defines the purpose, strategic goals, principles and directions of Ukrainian national-patriotic upbringing. The state of the problem research is analyzed and it is established that the problem of national-patriotic upbringing was researched by Ukrainian philosophers, public figures and famous educators of the past, and also actively researched by modern Ukrainian scientists. It is determined that the younger school age is a sensitive period for involving children in the study of the national heritage of the Ukrainian people, reveals the importance of folk pedagogy in the modern system of national patriotic education, shows the importance of national traditions and customs revival in the process of

younger students upbringing. The peculiarities of the folklore material introduction in the Ukrainian Language and Reading lessons, "I am exploring the world", Mathematics, Art and Physical Culture at the New Ukrainian School, the textbooks for elementary school for the availability of folklore material are analyzed. It is proved that in the process of introduction the Ethnic Studies Elements into the New Ukrainian School educational process, younger students are aware of their identity and uniqueness, while at the same time attaching to the values inherent in each nation.

Key words: national-patriotic upbringing, New Ukrainian School, younger students, folk pedagogy, folklore material, traditions, customs.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 376-056.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-123-129

Коваленко Вікторія Євгенівна,

кандидат психологічних наук, завідувач кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

kovalenkov811@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7792-4653>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ УЧНІВ З ІНТЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Процес навчально-пізнавальної діяльності дітей з нормотиповим розвитком та легкими інтелектуальними порушеннями завжди супроводжуються суб'єктивним ставленням до об'єкту пізнання (переживанням), характер якого впливає на її результативність та процесуальність. Для дидактичної теорії і нині важливим залишається питання визначення тих елементів у структурі особистості учня, які впливають на його активність (потреби, мотиви, пізнавальний інтерес, ціннісні орієнтації, суб'єктивні позиції у процесі здійснення навчальної діяльності, емоційні переживання), зумовлюють внутрішню роботу, спрямовану на співвіднесення себе, можливостей свого Я з вимогами педагогічних обставин.

Проблема емоційних переживань, які виникають у дітей у навчально-пізнавальній діяльності досліджували Л. Божович, М. Васильєв, В. Вілюнас, В. Давидов, О. Запорожець, М. Матюхіна, С. Полякова, О. Чебикін, Г. Щукіна та ін. Зокрема, у багатьох дослідженнях (Е. Клапаред, Х. Пьерон, П. Симонов та ін.), присвячених впливу емоцій на протікання цілеспрямованої діяльності, встановлено, що емоції можуть сприяти концентрації уваги, спрямовуючи її на емоційно привабливий об'єкт або діяльність (організуюча функція емоцій); з іншого боку, такий стан суб'єкта може порушувати іншу організовану діяльність, відволікаючи суб'єкта від неї (дезорганізуюча функція).

У спеціальній психології проблему модально-специфічних особливостей емоційної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували І. Бгажнокова, Л. Занков, Н. Коломінський, Ж. Намазбаєва, В. Петрова, О. Проскурняк, С. Рубінштейн, Л. Руденко, В. Синьова та ін. Проте, питання емоційних переживань молодших школярів з інтелектуальними порушеннями, які виникають у навчально-пізнавальній діяльності не знайшла достатнього відображення, що і обумовило вибір теми наукової статті.

Мета статті – виявити модальність та особливості емоційних переживань, які виникають у молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями у навчально-пізнавальній діяльності.

З метою дослідження емоційних переживань молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями у навчально-пізнавальній діяльності проводилось анкетування вчителів (Анкета для вчителів спеціальних освітніх закладів Н. Верхотурової). Обробка результатів дослідження передбачала якісний та кількісний аналіз результатів, застосування методів статистичного аналізу показників усіх респондентів. Експериментальною базою дослідження слугував Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа №3» Харківської обласної ради.

Перш ніж приступити до опису результатів дослідження, необхідно дати пояснення вибірці респондентів – молодших школярів. Як вказував Л. Виготський, цей період може бути визначений як «соціогенез вищих форм поведінки» (Виготский Л.С., 2003). Початок навчання в школі повному визначає стосунки дитини з дорослими і однолітками. Створюються дві сфери соціальних стосунків: «дитина – дорослий» і «дитина – діти». У сфері «дитина – дорослий» крім стосунків «дитина – батьки» виникають стосунки «дитина – вчитель», що піднімають дитину на рівень суспільних вимог до її поведінки. Ці сфери взаємодіють одна з одною через ієрархічні зв'язки і обумовлюють розвиток емоційно переживань дитини (Мухина В. С., 2006; Сокинина А. А., 2013).

Аналізуючи емоційні переживання учнів на уроці, вчителі-дефектологи зазначали, що молодші школярі з легкими інтелектуальними порушеннями протягом уроку не переживають страху, проте відмічають наявність в учнів тривоги 18,75% школярів. Підвищення тривоги в учнів можна пояснити впливом соціальних умов закладу освіти, адже емоційні стани, які формують емоційне самопочуття учнів під час перебування в навчальному закладі, – це переживання труднощів, успіхів і невдач, отриманих під час розв'язання завдань у процесі спілкування з учителем та однокласниками. Як зазначає В. Синьов – повага інших людей є значущою психологічною потребою дитини з інтелектуальними порушеннями (Синьов В. М., 2007).

Результати анкетування вчителів засвідчують домінування в учнів стеничних емоцій протягом уроку (50% учнів перебувають у радісному емоційному стані). Проте, вчителі зазначали, що учні 1-2 класів часто переживають тривогу, але це є ситуативним явищем, яке найчастіше спричинене проблемами спілкування з однолітками. Кількість учнів, які байдуже ставляться до діяльності на уроці складає 18,75%. Агресивні поведінкові вияви демонструє 8,33% учнів.

Порівняльний аналіз усвідомленості емоційних переживань учнів з легкими інтелектуальними порушеннями засвідчив, що більш усвідомлені емоційні реакції мають 16,67% молодших школярів. Найбільш суттєві порушення адекватності емоційних переживань за

змістом виявлено у 12,5% учнів, дітям властиві порушення інтенсивності вияву емоційних переживань. Зокрема, на думку педагогів лише 18,75% завжди демонструють адекватні за інтенсивністю емоційні реакції, «іноді» адекватні емоційні реакції за тривалістю демонструють 66,67% учнів. На думку вчителів, порушення інтенсивності вияву емоційних переживань є ситуативною реакцією на вплив емоціогенних ситуацій. Суттєві порушення адекватності за параметром «Тривалість емоційних переживань» виявлені у 18,75% учнів. На думку педагогів лише 14,58% молодших школярів з легкими інтелектуальними порушеннями завжди демонструють емоційні реакції адекватні за тривалістю. Результати анкетування педагогів за показником «Контроль емоційних переживань» представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Частота здійснення контролю над експресивним виявом емоційних переживань у розумово відсталих школярів впродовж уроку (у %)

Частотна характеристика	Контроль над виразом емоційних переживань учнів на уроці у %
Часто	29,17
Іноді	41,66
Дуже рідко	29,17

З наведеної таблиці видно, що порушення контролю емоційних переживань властиві школярам з легкими інтелектуальними порушеннями. Педагоги зазначали, що учні демонструють агресивні експресивні вияви, проте вони є короткочасною емоційною реакцією на зауваження, приниження, погану оцінку на уроках тощо. Наведені в таблиці дані вказують, що більшість учнів лише іноді здатні здійснювати контроль над виразом емоційних переживань у ході навчально-пізнавальної діяльності.

Результати анкетування педагогів за показником «Частота використання у мовленні назв емоцій» представлені на рис. 1.

Було виявлено, що 10,42% учнів «часто» використовують у мовленні назви емоцій. «Іноді» використовують у мовленні назви емоцій 56,25% учнів, проте їх словник емоцій обмежується назвами основних емоцій: радість, злість, образа. Вкрай низькі показники частоти застосування молодшими школярами з легкими інтелектуальними порушеннями у мовленні назв емоцій свідчать про наявність суттєвих недоліків роботи педагогів у даному напрямку, що підтверджується дослідженнями О. Шаповалової, Н. Шкляр, які зазначають, що пріоритетним напрямком корекційно-педагогічної діяльності педагогів є формування змістової сторони свідомості учнів, тобто навчальних знань. При цьому емоційному розвитку педагогами приділяється значно менше уваги (Шкляр Н.В., 2008).

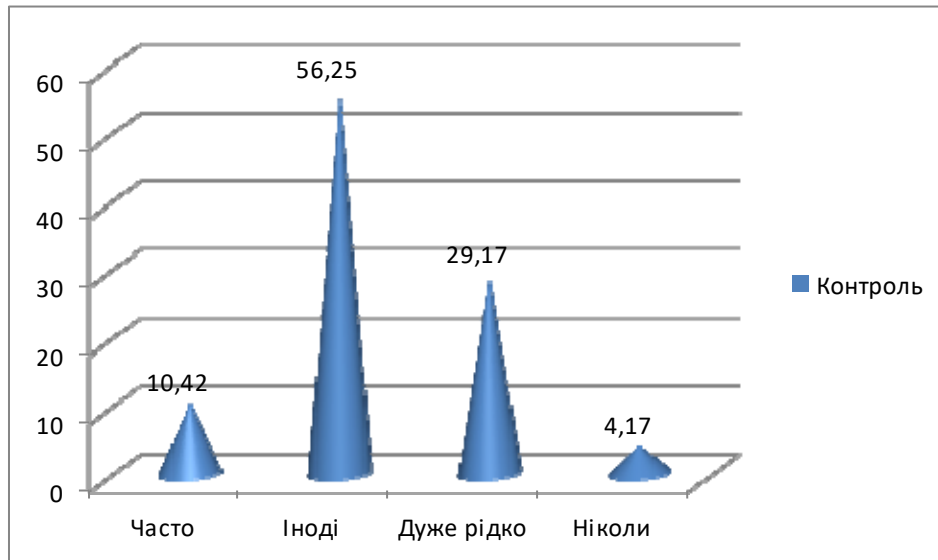


Рис. 2. Частота використання назв емоцій, які виникають у навчально-пізнавальній діяльності у мовленні школярами з легкими інтелектуальними порушеннями за частотною ознакою (у %)

Виявлено, що позитивні емоційні переживання (радість, цікавість) викликає навчально-пізнавальна діяльність на уроках читання, фізкультури, трудового навчання, мистецтва. Порівняно з цими уроками, уроки математики та української мови викликали більш негативні емоційні переживаннями. На цих уроках у багатьох учнів виникали страх, хвилювання, поганий настрій, злість тощо.

Отже, результати діагностичного обстеження вказують на те, що навчально-пізнавальна діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями супроводжується виникненням емоційних переживань стеничного та астеничного типу. Частіше, на думку педагогів, діти переживають стеничні емоції, проте виявлена група учнів, які демонструють ознаки тривожності. Разом з тим, молодші школярі з легкими інтелектуальними порушеннями мають виразні порушення адекватності, інтенсивності, контролю та тривалості поведінкових виявів емоційних переживань. Вказані особливості поведінкового вияву емоційних переживань потребують подальшого вивчення із застосуванням суб'єктивних та проєктивних методів дослідження.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-психологічна проблема. *Дефектологія*. 1996. №1. С. 19–23.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
4. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. Ч. I. 238 с.

5. Сокинина А. А. Особенности эмоционального развития младших школьников. *Начальная школа*. 2013. № 6. С. 50–52. **6. Шкляр Н. В.** Психологические особенности развития эмоциональной сферы младших школьников с нарушением интеллекта: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.10 «Коррекционная психология». Нижний Новгород, 2008. 284 с.

References

1. Bekh, I. D. (1996). Humanizatsiia spetsialnoi osvity anomalnykh ditei yak sotsialno-psykholohichna problema [Humanization of special education of abnormal children as a socio-psychological problem]. *Defektolohiia*, 1, 19-23 [in Ukrainian]. **2. Vygotskij, L. S.** (2003). *Osnovy defektologii* [The basics of defectology]. SPb.: Lan' [in Russian]. **3. Muhina, V. S.** (2006). *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Age-related psychology. Development phenomenology]. M.: Akademiya [in Russian]. **4. Synov, V. M.** (2007). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika* [Corrective psychopedagogy. Oligophrenopedagogy]. Ch. I. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian]. **5. Sokinina, A. A.** (2013). *Osobennosti emotsional'nogo razvitiya mladshih shkol'nikov* [Features of the emotional development of primary school students]. *Nachal'naya shkola*, 6, 50-52 [in Russian]. **6. Shklyar, N. V.** (2008). *Psihologicheskie osobennosti razvitiya emotsional'noj sfery mladshih shkol'nikov s narusheniem intellekta* [Psychological features of the development of the emotional sphere of elementary school students with impaired intelligence]. *Candidate's thesis*. Nizhnij Novgorod [in Russian].

Коваленко В. Є. Особливості емоційних переживань учнів з інтелектуальними порушеннями у навчально-пізнавальній діяльності

Початок шкільного навчання означає перехід від ігрової діяльності до навчальної, як провідної у молодшому шкільному віці, в якій формуються основні психічні новоутворення. Навчально-пізнавальна діяльність учнів з легкими інтелектуальними порушеннями є емоціогенною щодо виникнення емоційних переживань. Емоційні переживання суттєво впливають на характеристики навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, такий вплив може бути як позитивний – регулюючий, так і негативний – дезорганізуючий.

Встановлено, що у ході навчально-пізнавальної більшості учнів з легкими інтелектуальними порушеннями переживають стеничні емоції, проте є група учнів, яким властива тривожність. Встановлено, що позитивні емоційні переживання (радість, цікавість) викликає навчально-пізнавальна діяльність на уроках читання, фізкультури, трудового навчання, мистецтва. У більшості випадків поведінкові вияви тривожності виявлено в учнів на уроках математики та української мови. Всім молодшим школярам властиві порушення інтенсивності експресивних емоційних виявів по типу її підвищення, тривалості

(емоційна лабільність) та реактивності (байдужість до оцінки вчителя), порушення адекватності та контролю. Порушення інтелектуальної регуляції поведінкових виявів емоційних переживань виразно виявляються у ставленні школярів з легкими інтелектуальними порушеннями до оцінки. Негативні емоції, що виникають внаслідок низької оцінки визначають ставлення дітей до предмета, вчителя та навчання в цілому, виховного значення низька оцінка для них не має.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, емоційні переживання, стеничні, астеничні емоції, молодший школяр.

Коваленко В. Е. Особенности эмоциональных переживаний учащихся с интеллектуальными нарушениями в учебно-познавательной деятельности

Начало школьного обучения знаменует переход от игровой деятельности к учебной, как ведущей в младшем школьном возрасте, в которой формируются основные психические новообразования. Учебно-познавательная деятельность учащихся с легкими интеллектуальными нарушениями является эмоциогенной для возникновения эмоциональных переживаний, которые осуществляют на нее как положительное – регулирующее, так и отрицательное – дезорганизирующее влияние.

Отметим, что в ходе учебно-познавательной деятельности большинство учеников с легкими интеллектуальными нарушениями переживают стенические эмоции, однако есть группа учеников, испытывающих тревожность. Установлено, что положительные эмоциональные переживания (радость, любопытство) возникают у младших школьников с легкими интеллектуальными нарушениями в ходе учебно-познавательной деятельности на уроках чтения, физкультуры, трудового обучения, искусства. В большинстве случаев поведенческие проявления тревожности выявлено у учащихся на уроках математики и украинского языка. Всем младшим школьникам свойственны нарушения интенсивности экспрессивных эмоциональных проявлений по типу ее повышения, продолжительности (эмоциональная лабільність) и реактивности (безразличие к оценке учителя), нарушения адекватности и контроля. Нарушение интеллектуальной регуляции поведенческих проявлений эмоциональных переживаний отчетливо проявляются в отношении к оценке школьников с легкими интеллектуальными нарушениями. Негативные эмоции, возникающие вследствие низкой оценки определяют отношение детей к предмету, учителю и обучению в целом, воспитательного значения низкая оценка не имеет.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, эмоциональные переживания, стенические, астенические эмоции, младший школьник.

Kovalenko V. Features of Emotional Experiences of Students with Intellectual Disabilities in Educational and Cognitive Activity

The beginning of school education means the transition from play activity to teaching as a leading activity of the younger school age, in which the basic mental tumors are formed. The educational and cognitive activities of students with mild intellectual disabilities are emotional in the occurrence of emotional experiences. Emotional experiences significantly influence the characteristics of the initial cognitive activity, in particular, such an impact can be both positive - regulating and negative - disorganizing.

It is common ground that most students with mild intellectual disabilities experience wall emotions during the course of educational and cognitive, but there is a group of students who are anxious. It is established that positive emotional experiences (joy, curiosity) are caused by educational and cognitive activity in the lessons of reading, physical education, work training, art. In most cases, behavioral expressions of anxiety are found in students in mathematics and Ukrainian. All younger students are characterized by violations of the intensity of expressive emotional expressions by type of enhancement, duration (emotional lability) and reactivity (indifference to the teacher's assessment), violation of adequacy and control. Violation of intellectual regulation of behavioral expressions of emotional experiences clearly manifests in the attitude of students with mild intellectual disabilities to the assessment. Negative emotions that result from a low grade determine the attitude of children to the subject, the teacher, and learning in general, and the low grade does not have an educational value for them.

Key words: educational and cognitive activity; emotional experiences; stenic, asthenic emotions; primary school student.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Казачінер О. С.

УДК 37.091.31-059.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-130-138

Ковальова Тетяна Олександрівна,
аспірант спеціальності 015 «Професійна освіта»
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
tatusya1985@yandex.ua
<https://orcid.org/0000-0002-6603-3636>

РОБОТА В КОМАНДІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Концепція нової української школи, яка почала реалізовуватися в країні з 1 вересня 2018 року, визначає 10 ключових компетентностей випускника (у тому числі початкової школи) та спільні для всіх компетентностей уміння, серед яких – здатність співпрацювати в команді (Нова українська школа, 2016). Аналіз інших нормативних документів (Державний стандарт початкової загальної освіти, Типові освітні програми та навчальні плани для початкової школи) показав, що значну частину навчального часу в НУШ присвячується командній роботі або роботі в групі. Учні не просто разом виконують певні вправи, розв’язують задачі тощо, а спільно розробляють проєкти, разом шукають вирішення різних проблем. Отже, підготовка майбутнього вчителя до організації роботи в команді учнів є одним з актуальних питань професійної освіти.

Поняття «робота в команді» є дуже ємким та досліджується в різних галузях знань – менеджменті, економіці, спорті, психології й навіть у судовій справі. Найбільш малодослідженим цей феномен є в галузі знань Освіта / Педагогіка, оскільки цей термін був уведений Концепцією НУШ у 2016 році. До цього в педагогічній науці досліджувалися близькі за значенням поняття – взаємодія, партнерство тощо, які семантично не суперечать, а доповнюють досліджуваний нами феномен.

Так, взаємодію як педагогічну категорію розглядали І. Андрощук, Е. Бурова, Н. Мирончук, М. Подберезський, Т. Яковишина та ін.; педагогіку партнерства – І. Перепелюк та ін.; особливості співпраці в освітньому процесі В. Дойз, І. Зімня, С. Кондратьєва, Х. Лійметс, В. Панюшкін, Д. Фельдштейн та ін.

Проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності розкривають А. Кравцова та С. Ратовська.

Педагогічний зміст понять «команда», «робота в команді» знаходимо в працях таких учених, як І. Білозерська, О. Вознюк, Д. Квітка, О. Коган, М. Томчук, І. Шавкун та ін.

Метою статті стало дослідження стану розробленості феномену «роботи в команді» як педагогічної проблеми.

Під час виконання мети статті було використано такі *методи* теоретичного дослідження, як аналіз, синтез, порівняння, аналогії.

Передусім зазначимо, що поняття «робота в команді» ми розглядаємо в межах наукової проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації роботи учнів у команді, а отже важливим для нас є розгляд цього феномену з точки зору визначення педагогічного змісту понять «команда», «робота в команді», «організація роботи учнів у команді».

Так, М. Томчук у своєму дослідженні на підставі аналізу наукових праць наводить різні визначення поняття «команда»:

- Команда – це невелика кількість людей з взаємодоповнюючими навичками, людей, які зібрані для спільного вирішення завдань з метою підвищення продуктивності праці і відповідно до підходів, за допомогою яких вони підтримують взаємну відповідальність (М. Армстронг);

- Команда – це невелика кількість людей (найчастіше 5–7, рідше до 15–20), які поділяють мету, цінності і загальні підходи до реалізації спільної діяльності і взаємовизначають приналежність свою та партнерів до цієї групи. Члени команди мають взаємодоповнюючі навички, беруть на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі (І. Салас, Р. Берд та С. Таненбаум);

- Команда – це тип групи, для якої характерним є відкрите обговорення проблем, хороша циркуляція інформації. Діяльність орієнтована на вирішення завдань, цілі змінюються в міру необхідності. Основна увага приділяється досягненню конкретних результатів: відповідні члени команди і відповідні ресурси об'єднуються заради максимально швидкого й якісного виконання завдання, терміни та етапи його вирішення постійно контролюються (Т. Базаров) (Томчук, 2012).

Цікавим з педагогічної точки зору є визначення команди І. Шавкун: команда – це невелика кількість осіб, які поділяють цілі, цінності і спільні підходи до реалізації своєї діяльності, мають взаємодоповнюючі навички; переймають на себе відповідальність за кінцеві результати, здатні змінювати функціональну співвіднесеність (виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі); мають взаємовизначаючу приналежність свою і партнерів до даної спільноти (групи) (Шавкун, 2010).

Д. Квітка визначає команду як особливу соціальну групу, яка має такі ознаки (параметри): спільну діяльність; спільні цілі; спільну відповідальність; особистісні неформальні взаємодії; взаємодоповнюючий (за різними характеристиками) склад групи; участь усіх учасників команди у напрацюванні рішень; чітко виражений лідер; взаємний вплив; стосунки, побудовані на довірі (Квітка, 2019).

Цілком розділяючи погляди наведених вище вчених щодо визначення поняття «команда», можемо стверджувати, що саме такі характеристики команди, як відчуття приналежності до групи, взаємовідповідальність, взаємопідтримка і взаємодовіра; здатність брати на себе відповідальність за кінцеві результати та виконувати будь-які внутрішньогрупові ролі заради

досягнення спільної мети; відкрите обговорення проблем та хороша циркуляція інформації; об'єднання ресурсів і потенціалів всіх членів команди заради максимально швидкого й якісного виконання завдання; об'єднання в команду людей з взаємодоповнюючими навичками для ефективного вирішення проблем, наявність визнаного всіма членами команди лідера задовольняють наші дослідницькі інтереси щодо організації командної роботи учнів учителем у початковій школі.

Наразі найбільш активним процесом у галузі педагогічної науки є розробка теоретичних, методичних і практичних засад командного супроводу інклюзивної освіти в освітніх закладах України. Поштовхом розвитку наукових досліджень стала оновлена нормативна база організації інклюзивної освіти в Україні, зокрема Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затверджене наказом МОН України від 08.06.2018 № 609. Тут дуже корисними для нас є напрацювання вчених у напрямках визначення принципів, змісту, структури організації командної роботи в інклюзивному середовищі.

Зокрема І. Білозерська обґрунтовує принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами, серед яких – партнерські стосунки в тріаді «батьки – педагог – дитина» та робота вчителя в команді різнопрофільних фахівців. Дослідниця визначає ролі вчителя в такій команді: залучення батьків і учнів та інших професіоналів до розробки, впровадження, моніторингу й оцінки індивідуальної програми розвитку учнів; оцінювання успішності учнів та надання відповідей батькам, а за необхідності – учням протягом усього навчального року; надання асистентам учителів вказівок щодо ролей та відповідальності у процесі навчання (Білозерська, 2012).

Організаційні й методичні засади командної діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі розглядаються в методичному посібнику «Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі» (уклад. О. Коган). Дослідники дають визначення командної роботи, психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. За їхньою думкою командна робота – це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум. Також цікавим є підхід до визначення трьохрівневої структури команди в умовах інклюзивного навчання: 1. Команда на рівні класу (учитель, асистент учителя, батьки, дитина). 2. Шкільна команда (працівники школи, які долучаються до вивчення особливостей розвитку дитини і подальшого її супроводу). 3. Команда підтримки (додаткові фахівці, які не є працівниками школи) до якої належать, зокрема й

фахівці інклюзивно-ресурсного центру (Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі, 2019).

Так, дійсно, щоб організувати командну роботу учнів, не достатньо лише взаємодії учителя й учнів, тут необхідна взаємодія в більш широкому розумінні – між учителем, учнями, батьками та іншими працівниками школи (адміністрація, психолог, соціальний педагог) для спільного розуміння необхідності та закономірностей створення команд та організації роботи в команді, усвідомлення переваг командної роботи для ефективного освітнього процесу та формування в учнів компетентностей XXI століття.

Зміст роботи в команді фахівців, що реалізують інклюзивну практику, визначає О. Вознюк, до якої відносить так види роботи, як обмін інформацією, навчання, підтримка у вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, проведення спільних навчальних та поза навчальних заходів з дітьми, батьками (Вознюк, 2019). Цей матеріал буде корисний при визначенні змісту організації роботи учнів у команді учителем початкових класів.

На початку статті нами було зазначено, що організація роботи учнів у команді – ще недостатньо розроблена проблема, а тому в ході дослідження будемо спиратися на праці, що розкривають близькі за значенням поняття, наприклад організація групових форм учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Найбільш важливим для нас у цьому контексті є сучасне дослідження А. Кравцової, що розкриває проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності та в межах її – особливості організації групових форм пізнавальної діяльності учнів як реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Дослідниця наводить класифікацію групової навчальної діяльності учнів початкової школи за різними ознаками: кооперативно-паралельна, кооперативно-послідовна, змагально-паралельна, змагально-послідовна (за характером зв'язку між підгрупами у виконанні навчальних завдань); локалізована і пролонгована (за тривалістю реалізації), а також виділяє чотири основні види груп, які можуть використовуватись у навчально-пізнавальній діяльності молодших школярів, а саме: робоча група (завдання – розробляти, проектувати, реалізовувати, редагувати); дискусійна група (здійснює обговорення, з'ясування та уточнення певної інформації); навчальна група (для сприяння індивідуальній діяльності, організації навчання разом); група досвіду (обмін досвідом). Дослідниця узагальнює низку переваг застосування групових форм пізнавальної діяльності, а саме: підвищення ефективності засвоєння знань і формування умінь, набуття і розвиток умінь спільно виконувати завдання і співпрацювати з іншими членами групи, зростання мотивації до навчання, формування почуття особистої відповідальності за успішність виконання свого завдання та реалізації спільної справи, розвиток творчих здібностей, формування умінь висловлювати й

аргументувати власну думку, оцінювати пропозиції інших (Кравцова, 2019). Саме такі завдання в розрізі формування здатності в учнів працювати в команді і ставить перед учителем Нова українська школа.

Проблему готовності майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів також досліджує С. Ратовська. Поняття «організація групової навчальної діяльності молодших школярів» вчена визначає як взаємодію учнів та вчителя, яка направлена на стимуляцію й опосередковане керівництво навчальною діяльністю школярів згідно з цілями навчання в початковій школі та відбувається у відповідному режимі – при об'єднанні учнів в малі навчальні групи, що дозволяє забезпечити становлення кожного учня як суб'єкта навчання для успішного формування системи його знань та оволодіння досвідом репродуктивної або частково пошукової та творчої діяльності.

Готовність майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності учнів С. Ратовська тлумачить як частину професійної компетентності вчителя початкових класів і певний стан, який виникає внаслідок інтеграції мотивів, установок, психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду з організації групової навчальної діяльності в багатопредметному середовищі початкової школи. Дослідниця виділяє структурні компоненти такої готовності (за О. Пехотою): **ціле-мотиваційний компонент** (прагнення включати молодших школярів у спільну діяльність; віра в можливості та здібності кожного учня; уміння усвідомлювати потреби і мотиви молодших школярів); **змістовий** (знання теоретичних основ організації групової навчальної діяльності; його психолого-педагогічного забезпечення; володіння методикою проведення уроків із застосуванням групової навчальної діяльності учнів з навчальних предметів початкової школи); **операційний** (уміння організувати групову навчальну діяльність учнів; практичні дії з організації ділового спілкування школярів); **інтеграційний** (уміння співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції у колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; впевненість у власних професійних можливостях; ініціативність; відповідальність; володіння навиками саморефлексії – самоаналізу, саморегуляції, самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації). Саме на ці роботи ми й будемо спиратися при науковому обґрунтуванні проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації роботи учнів у команді (Ратовська, 2019).

Отже, узагальнюючи аналітичний матеріал, викладений вище, можемо зробити низку висновків педагогічного змісту. Команда в контексті організації роботи учнів – це невелика група школярів, створена шляхом самоорганізації або опосередкованого керівництва вчителя для вирішення освітніх, дослідницьких, соціально значущих завдань на основі спільних цілей, взаємодії, взаємовідповідальності,

взаємодовіри, взаємопідтримки, взаємодоповнення, відкритості та наявності чітко вираженого лідера.

Командна робота – це взаємоузгоджена діяльність команди учнів, спрямована на досягнення освітніх, дослідницьких, соціальних цілей у процесі спільної роботи.

Організація роботи учнів у команді – це взаємодія учнів та вчителя, яка спрямована на стимуляцію й опосередковане керівництво навчальною (дослідницькою, соціальною) діяльністю учнів з метою досягнення поставлених цілей. Організація освітнього процесу на командних засадах повинна забезпечити становлення кожного учня як активного суб'єкта цього процесу та ефективного формування комплексу компетентностей, необхідних для життя у ХХІ столітті.

Подальший науковий пошук буде присвячено проблемі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до організації роботи учнів у команді.

Список використаної літератури

- 1. Білозерська І. О.** Зasadничі принципи роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2012. Вип. 3 (2). С. 18–31.
- 2. Вознюк О.** Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. Житомир: КЗ «ЖОІППО» ЖОР, 2019. 68 с.
- 3. Квітка Д.** Особистість, колектив, команда. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. URL: <https://osvita.ua/school/method/6022/> (дата звернення: 04.02.2020).
- 4. Кравцова А. О.** Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центральноукр. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2019. 24 с.
- 5. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи.** МОН України. 2016. 40 с. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf (дата звернення: 03.02.2020).
- 6. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад.: О. В. Коган та ін.** Харків: «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
- 7. Ратовська С. В.** Готовність майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів. URL: <http://intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/> (дата звернення 05.02.2020).
- 8. Томчук М. І.** Психологічні особливості формування команд в організаціях Міністерства внутрішніх справ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_50 (дата звернення 05.02.2020).
- 9. Шавкун І. Г.** Командний менеджмент: аксіологічний вимір. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2010. Вип. 42. С. 218–226.

References

- 1. Bilozerska, I. O.** (2012). Zasadnychi pryntsypy roboty z batkamy ditei z osoblyvymy osvritnimy potrebamy [Basic principles of working with parents of children with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*, 3 (2), 18-31 [in Ukrainian].
- 2. Vozniuk, O.** (2019). Osoblyvosti profesiinoi diialnosti spetsialistiv psykholoho-pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvritnimy potrebamy v inkliuzyvnomu osvritnomu prostori [Peculiarities of professional activity of specialists of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs in an inclusive educational space]. Zhytomyr: KZ «ZhOIPPO» ZhOR [in Ukrainian].
- 3. Kvitka, D.** (2019). Osobystist, kolektyv, komanda [Personality, team, team]. *Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid*. Retrieved from <https://osvita.ua/school/method/6022/> (data zvernennia: 04.02.2020) [in Ukrainian].
- 4. Kravtsova, A. O.** (2019). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do orhanizatsii hrupovykh form piznavalnoi diialnosti [Preparation of future primary school teachers for the organization of group forms of cognitive activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kropyvnytskyi [in Ukrainian].
- 5. Nova** ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school: conceptual bases of secondary school reform]. *MON Ukrainy*. Retrieved from https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola_compressed.pdf (data zvernennia: 03.02.2020) [in Ukrainian].
- 6. Kohan, O. V.** (Eds.). (2019). Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Organizational principles of the teacher's assistant activity in an inclusive classroom]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd» [in Ukrainian].
- 7. Ratovska, S. V.** (2019). Hotovnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do orhanizatsii hrupovoї navchalnoi diialnosti uchniv [Readiness of the future primary school teacher to organize group learning activities of students]. Retrieved from <http://intkonf.org/ratovska-s-v-gotovnist-maybutnogo-vchitelya-pochatkovih-klasiv-do-organizatsiyi-grupovoyi-navchalnoyi-diyalnosti-uchniv/> (data zvernennia 05.02.2020) [in Ukrainian].
- 8. Tomchuk, M. I.** (2012). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia komand v orhanizatsiiakh Ministerstva vnutrishnikh sprav [Psychological features of team building in the organizations of the Ministry of Internal Affairs]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_50 (data zvernennia 05.02.2020) [in Ukrainian].
- 9. Shavkun, I. H.** (2010). Komandnyi menedzhment: aksiolohichni vymir [Team management: axiological dimension]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 42, 218-226 [in Ukrainian].

Ковальова Т. О. Робота в команді як педагогічна проблема

У статті на основі аналізу наукової літератури досліджено стан розробленості феномену «робота в команді» як педагогічної проблеми.

Встановлено, що команда в контексті організації роботи учнів – це невелика група школярів, створена шляхом самоорганізації або опосередкованого керівництва вчителя для вирішення освітніх, дослідницьких, соціально значущих завдань на основі спільних цілей, взаємодії, взаємовідповідальності, взаємодовіри, взаємопідтримки, взаємодоповнення, відкритості та наявності чітко вираженого лідера. Визначено, що командна робота – це взаємоузгоджена діяльність команди учнів, спрямована на досягнення освітніх, дослідницьких, соціальних цілей у процесі спільної роботи. Організація роботи учнів у команді представлена як взаємодія учнів та вчителя, що спрямована на стимуляцію й опосередковане керівництво навчальною (дослідницькою, соціальною) діяльністю учнів з метою досягнення поставлених цілей.

Ключові слова: команда, робота в команді, взаємодія, партнерство, учитель, учень.

Ковалева Т. А. Работа в команде как педагогическая проблема

В статье на основе анализа научной литературы исследовано состояние разработанности феномена «работа в команде» как педагогической проблемы. Установлено, что команда в контексте организации работы учащихся – это небольшая группа школьников, создана путем самоорганизации или опосредованного руководства учителя для решения образовательных, исследовательских, социально значимых задач на основе общих целей, взаимодействия, взаимодоверия, взаимопомощи, взаимодополняемости, открытости и наличия четко выраженного лидера. Определено, что командная работа – это взаимосогласованная деятельность команды учащихся, направленная на достижение образовательных, исследовательских, социальных целей в процессе совместной работы. Организация работы учащихся в команде представлена как взаимодействие учеников и учителя, направленная на стимуляцию и опосредованное руководство учебной (исследовательской, социальной) деятельностью учащихся с целью достижения поставленных целей.

Ключевые слова: команда, работа в команде, взаимодействие, партнерство, учитель, ученик.

Kovalova T. A Teamwork as a Pedagogical Problem

In the article the problem is based on the analysis of the scientific literature on the fragmentation of the phenomenon of 'a teamwork' as a pedagogical problem. It is established that the team in the context of organizing student work in a small group of student's created by self-organization or indirect guidance of teachers to solve educational, research, socially significant tasks based on common goals, interaction, mutual responsibility, mutual trust, mutual support, complementarity, openness and clearness leader. It is determined that teamwork is research, social goals in the process of joint work. The organization of students in a team is a mutually

agreed activity of a team of students aimed at achieving educational, presented as the interaction of students and teachers, aimed at stimulating the indirect management of educational (research, social) activities of students to achieve goals. The organization of the educational process on a team basis should ensure the formation of each student as an active subject of this process and the effective formation of a set of competencies necessary for life in the XXI century.

Key words: team, teamwork, interaction, partnership, teacher, student.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 159.922.76+37-056.34]:616.896

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-139-145

Мухіна Анастасія Юріївна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

muhina83@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9419-9935>

Серомаха Наталія Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

sieromakha@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5364-2785>

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДА ЗАМІЩУВАЛЬНОГО
ОНТОГЕНЕЗУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ
АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Розлади аутистичного спектру у дітей на сьогоднішній день є складною і важливою проблемою як для психіатрії, клінічної психології, так і для дефектології. За даними багатьох досліджень кількість таких дітей неухильно збільшується з кожним роком. Це пов'язано з несприятливим навколишнім середовищем та ураженням центральної нервової системи, які здебільшого виникають під час пренатального періоду, при патології пологів, або ж під час розвитку патологій під час перших трьох місяців життя дитини. Актуальність дослідження зумовлена високою поширеністю РАС і постійним збільшенням кількості клінічних випадків аутизму у нашій країні.

Термін «аутизм» було уперше використано швейцарським психіатром Ейгеном Блейлером для визначення категорії егоцентричного мислення при шизофренії. Аутизм вперше був описаний у 1943 р. психіатром Лео Каннером, коли той спостерігав за одинадцятьма дітьми, які протягом перших років свого життя повністю замкнулись у собі. Вони не сприймали інших людей, уникали зорового контакту, не виявляли ані найменшого розуміння соціального боку життя, частково або повністю не могли оволодіти мовленням і постійно повторювали одні й ті самі стереотипні рухи. Для цих дітей були також характерні персеверації, коли мають прояви хворобливо маніакальні наполегливості, вимагаючи, щоб кожного разу в незмінному вигляді відтворювалися її улюблені ритуали і заняття, порушити які не може ніхто, окрім неї самої. Була виділена симптоматика розладу аутистичного спектру (РАС):

порушення в сфері соціальної взаємодії; спотворене ставлення до близьких; неадекватна реакція на нову людину; ігнорування спілкування з іншими дітьми; неприязнь, гіперсензитивність при фізичному контакті; слабкість, вибірковість реакції при вербальному спілкуванні; страхи і фобії та інші мовленнєві, рухові і поведінкові розлади.

Активні дослідження зарубіжними науковцями цієї категорії дітей відбувалися з 90-тих років ХХ століття, які були спрямовані на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошук першопричин і логіки аутичного розвитку (Скрипнік, 2007). Українські дослідники, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму це такі вчені, як Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко та ін.).

На сучасному етапі актуальною залишається проблема корекції загального і психічного розвитку дітей з РАС, пошук ефективних підходів, методів та прийомів корекції розладів аутистичного спектру. Серед нейропсихологічних корекційних методів один з найвідоміших на сьогодні є метод «заміщувального онтогенезу».

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей застосування метода заміщувального онтогенезу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Метод «заміщувального онтогенезу» (ЗО) розроблено у 1990 – 1997 рр. (Б. Архипов, Г. Семенович та ін.); доведено його валідність як ефективного інструменту і певну мову опису щодо роботи з різними варіантами розвитку. За методом ЗО, ураховуючи загальні закономірності онтогенезу, здійснюють інтенсивний вплив на сенсомоторний рівень, що спричинює активізацію розвитку всіх вищих психічних функцій дитини (Семенович, 2007).

Питання застосування методу ЗО як одного з провідних методів нейропсихологічної корекції також розглядалась та постійно розвивається сучасними нейрофізіологами, психологами та педагогами, зокрема О. Балашовою, Н. Зверевої, М. Семаго, Н. Семаго, Г. Семенович, А. Сиротюк, В. Тарасун, Є. Хомскою, Л. Цветковою та іншими.

Метод заміщувального онтогенезу або психомоторна корекція – це співвідношення актуального статусу дитини з основними етапами та векторами формування мозкової організації психічних процесів і подальшим ретроспективним відтворенням тих ділянок його онтогенезу, які з тих чи інших причин не були повністю освоєні. Основна мета методу – розвиток мозкового (нейропсихосоматичного) забезпечення психічного онтогенезу (Семенович, 2007).

Як основоположний, в методі ЗО виступає принцип співвіднесення актуального статусу дитини з основними етапами формування мозкової організації психічних процесів і подальшим ретроспективним відтворенням тих ділянок його онтогенезу, які з тих чи інших причин не були ефективно освоєні (Колганова, 2018).

Метод заміщувального онтогенезу, заснований на вченні О. Лурії про функціональні блоки мозку і їх ієрархічність будови, дозволяє співвіднести статус актуального розвитку дитини з основними етапами розвитку психічних процесів, з виділенням тих структур його онтогенезу, що не були сформовані з тих чи інших причин.

Оскільки рухова сфера дозріває на більш ранніх стадіях, стимуляція моторного і сенсорного рівнів призводить до активізації всіх вищих психічних функцій. Саме руховий розвиток вибудовує взаємодію між іншими рівнями і структурами психічної діяльності. Формування і закріплення тілесних навичок, які опановує дитина, стимулює такі психічні функції, як емоції, довільне увагу, пам'ять. За твердженням Г. Семенович нейропсихологічна корекція включає три рівні, кожен з яких специфічно впливає на всі блоки мозку: *енергетичний* (підкірка), *блок прийому і переробки інформації*, *блок контролю та регуляції довільної діяльності*. Таким чином, за допомогою нейропсихологічних вправ можна скорегувати багато особливостей психічного розвитку дитини з розладами аутистичного спектру, пройшовши з ним всі етапи онтогенезу, причому чим раніше починати заняття, тим ефективніші результати, іноді навіть самостійно з'являються функції, над якими в даний момент не велась корекційна робота.

Метод ЗО орієнтується не на усунення симптому, що підлягає корекції, а на причину його виникнення. Базовим принципом даного напрямку є співвідношення психологічного статусу маленької людини до основних етапів, які займають важливе місце у формуванні мозкової організації всіх психологічних процесів. Також метод розглядає і ретроспективне відтворення певних ділянок розвитку, не освоєних повністю (Колганова, 2018).

Для дітей з РАС характерною є асинхронія загального і психічного розвитку. Клінічно РАС проявляється в триаді симптомів, таких як: 1) якісні порушення соціальної взаємодії; 2) якісні порушення вербальної та невербальної комунікації, а також уяви; 3) суттєво обмежений спектр діяльності та інтересів (Lorna Wing). Важливим є те, що дитина с РАС може демонструвати випереджувальний характер розвитку окремих сфер психіки і моторики, і в той же час значно відставати в сформованості інших сфер. Досягнення нейропсихології на сучасному етапі розвитку дозволяють не тільки визначити локалізацію ураження мозку у дітей з РАС, але і етап дозрівання мозкових структур, що дає можливість вести корекцію розвитку дитини застосовуючи нейропсихологічний підхід, а саме метод заміщувального онтогенезу, тобто пройти за допомогою спеціальних вправ той шлях, який дитина з нормальним розвитком проходить природним шляхом. Метод ЗО дозволяє скоординувати і стабілізувати роботу окремих ділянок мозку. З його допомогою стає можливим побудова різноспрямованих нейронних зв'язків. Подібне дозволяє забезпечувати роботу мозку як єдиної системи.

Виконання завдань, які стоять перед методом ЗО, можливі при застосуванні комплексу спеціально підібраних вправ, які орієнтовані на оптимізацію роботи базового сенсомоторного рівня, що є основою когнітивних функцій людини. Весь корекційний процес проводиться в цьому випадку в повній відповідності з природними етапами онтогенезу. Це і допомагає дитині з РАС та іншими психофізичними порушеннями заповнити ті прогалини, які є в її розвитку.

Методично метод ЗО – адаптований варіант базових тілесно-орієнтованих психотехнік (оптимізація загального тону тіла, розширення сенсомоторного репертуару, формування навичок уваги й долання стереотипів тощо). Його застосування передбачає відпрацювання в єдності афекту, сприймання та дії. Такий підхід розглядають як основу для розвитку соціального спілкування і всіх психічних функцій (Скрипник, 2007). Тому нейропсихологічний підхід, а саме метод заміщувального онтогенезу є дуже ефективним у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Метод ЗО є трирівневою системою. Кожен з рівнів корекції має свій специфічний вплив, який спрямований на всі три блоки мозку.

На першому рівні відбувається первинна закладка та формування саморегуляції за допомогою ритмологічних, ритуалізованих способів дії. Провідними на цьому рівні є тілесно-орієнтовані, арттерапевтичні методики тощо. У нейропсихологічному контексті основна мішень – когнітивні, емоційні, психосоматичні чинники і процеси. Завдання: оптимізація загального тону тіла, опрацювання «проблемних зон»; гармонізація синкінезій; розширення полів зорового сприймання; формування сенсомоторних взаємодій.

Головна мішень 2-го блоку – подолання у дітей з РАС асинхронії та дизонтогенеза різних операційних психологічних (в першу чергу когнітивних навичок і автоматизмів) чинників. Їх корекція й абілітація, створення передумов для повноцінного формування цілісних психічних функцій (мовлення, пам'яті, соматогнозиса, просторових уявлень тощо) і міжфункційних взаємодій. Завдання: формування сенсомоторних взаємодій. Формування просторових уявлень. Розвиток цілісного образу тіла. Освоєння зовнішнього й тілесного простору. Розвиток зорово-моторної координації. Розвиток спритності, влучності.

На третьому рівні у дітей із РАС коригують і формують синтетичні, інтеграційні між- і надфункційні взаємодії, закріплюють накопичені на колишніх рівнях способи і алгоритми використання узагальненої та регульовальної функції мови, інтелектуальних операцій, довільної уваги, автоматизують навички довільної саморегуляції в емоційному і когнітивному аспектах. Усі методи (нейропсихологічні, логопедичні, психотерапевтичні тощо), застосовували раніше, асимілюють і модифікують у нову систему, підпорядковану й детерміновану груповими (ігровими, соціальними) правилами, ритуалами, канонами, розширення репертуару ролей тощо. Завдання: ритуали, правила гри і ролі. Розвиток

пам'яті, уваги, логічного й образного мислення. Причинно-наслідкові стосунки. Послідовність. Довільна увага. Розвиток навичок співпраці й комунікативних навичок. Формування нових корисних умінь.

У корекційний процес поетапно долучено вправи 1-го, 2-го і 3-го рівнів, проте питома вага і час застосування певних методів варіюють залежно від початкового статусу дитини. Чим глибше дефіцит, тим більше уваги й часу приділяють опрацюванню 1-го рівня, з поступовим переходом до наступного. Автоматизми 2-го рівня асимілюють у програми 2-го і 3-го рівнів як складники будь-якої з вправ. Застосування методів різного рівня вимагає відповідно продуманої стратегії й тактики, основаної на наявній у дитини із РАС нейропсихологічній недостатності.

Повну нейропсихологічну діагностику проводять на початку і після закінчення циклу. Залежно від початкового статусу дитини це може бути досить короткочасний супровід, а може – багаторічний процес. Оптимальна (для індивідуального типу розвитку) актуалізація операційних і регуляторних рівнів психічної діяльності у їх взаємодії критерій ефективності корекційної роботи (Скрипник, 2007).

Важливим є те, що метод ЗО передбачає вивчення дитиною з РАС схеми власного тіла. Самоспостереження досить ефективно дозволить виявити ті ділянки, на яких має місце застійне м'язове напруження, а після усунути їх. В першу чергу така робота являє собою усвідомлення дитиною з РАС своїх кінетичних відчуттів. Досягти подібного можна завдяки отриманню навичок деавтоматизації сприйняття, що характерно для дітей з РАС. Дитина в такому випадку починає звертати увагу на ті відчуття, які, як правило, ігноруються їм. Подібний процес аналогічний дитячій безпосередності сприйняття і дозволяє повернутися до природного усвідомлення свого організму, втраченого в процесі навчання маленької людини культурно зумовленим і соціально прийнятним виразами емоцій і стереотипів поведінки.

Слід зауважити, що метод ЗО це здобуток для сучасної науки та є достатньо ефективним методом в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру.

Отже, дана проблема є актуальною і потребує подальшого вивчення.

Список використаної літератури

- 1. Колганова В. С.** Нейропсихологические занятия с детьми. В 2 ч. Ч. 1 / В. Колганова, Е. Пивоварова, С. Колганов, И. Фридрих. М.: АЙРИС-пресс, 2018. 416 с.
- 2. Лебединская К. С.,** Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: Начальные проявления. М.: Просвещение, 1991. 96 с.
- 3. Мэш Э.,** Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка. СПб.: ПРАЙМЕВРОЗНАК, 2003. 384 с.
- 4. Семенович А. В.** Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.
- 5. Скрипник Т. В.** Феноменология аутизму: монография. К.: Вид-во «Фенікс», 2010. 320 с.

References

1. Kolganova, V., Pivovarova, E., Kolganov, S. & Fridrih, I. (2018). Nejropsihologicheskie zanyatiya s det'mi. V 2 ch. [Neuropsychological activities with children]. Ch. 1. M.: AJRIS-press [in Russian].
2. Lebedinskaya, K. S. & Nikol'skaya, O. S. (1991). Diagnostika rannego detskogo autizma: Nachal'nye proyavleniya [Diagnosis of Early Childhood Autism: Initial Disorders]. M.: Prosveshchenie [in Russian].
3. Mesh, E. & Vol'f, D. (2003). Detskaya patopsihologiya. Narusheniya psihiki rebyonka [Pediatric Pathopsychology. Disorders of the psyche of the child]. SPb.: PRAJMEVROZNAK [in Russian].
4. Semenovich, A. V. (2007). Nejropsihologicheskaya korrekciya v detskom vozraste. Metod zameshchayushchego ontogeneza [Neuropsychological correction in childhood. Substitution ontogenesis method]. M.: Genezis [in Russian].
5. Skrypnyk, T. V. (2007). Fenomenolohiia autyzmu [Phenomenology of autism]. K.: Vyd-vo «Feniks» [in Ukrainian].

Мухіна А. Ю., Серомаха Н. Є. Особливості застосування метода заміщувального онтогенезу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру

Статтю присвячено дослідженню особливостей застосування метода заміщувального онтогенезу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру. У статті розкрито зміст поняття «аутизм», «метод заміщувального онтогенезу», проаналізовано погляди українських та зарубіжних науковців щодо проблеми застосування нейропсихологічного підходу в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру, розглянуті позитивні сторони методу заміщувального онтогенезу. Проаналізовано особливості трирівневої системи методу заміщувального онтогенезу. Виконання завдань, які стоять перед методом заміщувального онтогенезу, можливі при застосуванні комплексу спеціально підібраних вправ, які орієнтовані на оптимізацію роботи базового сенсомоторного рівня, що є основою когнітивних функцій людини. Теоретичні висновки можуть бути цікавими для фахівців у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології.

Ключові слова: нейропсихологічна корекція, метод, онтогенез, діти з розладами аутистичного спектру.

Мухина А. Ю., Серомаха Н. Е. Особенности применения метода замещающего онтогенеза в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра

Статья посвящена исследованию особенностей применения метода замещающего онтогенеза в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. В статье раскрыто содержание понятий «аутизм», «метод замещающего онтогенеза», также проанализированы взгляды украинских и зарубежных ученых о проблеме применения нейропсихологического подхода в работе с детьми с расстройствами

аутистического спектра, рассмотрены положительные стороны метода замещающего онтогенеза. Проанализированы особенности трёхуровневой системы метода замещающего онтогенеза. Выполнение задач, которые стоят перед методом замещающего онтогенеза, возможно при применении комплекса специально подобранных упражнений, которые ориентированы на оптимизацию работы базового сенсомоторного уровня, что является основой когнитивных функций человека. Теоретические выводы могут быть интересными для специалистов в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

Ключевые слова: нейропсихологическая коррекция, метод, онтогенез, дети с расстройства аутистического спектра.

Mukhina A., Sieromakha N. Features of Application of the Method of Replacement Ontogenesis in the Work with Children with Autism Spectrum Disorders

The article is devoted to the study of features of the application of the method of replacement ontogenesis in work with children with autism spectrum disorders. The article describes the content of the concepts «autism», «method of replacement ontogenesis», also analyzed the views of Ukrainian and foreign scientists about the problem of applying neuropsychological approach in working with children with autism spectrum disorders, considered the positive aspects of the method of replacement ontogenesis. The features of the three-level system of the method of replacement ontogenesis have been analyzed. Performance of tasks facing the method of replacement ontogenesis is possible when applying a complex of specially selected exercises, which are oriented to optimization of the operation of the basic sensorimotor level, which is the basis of human cognitive functions. Theoretical conclusions can be interesting for specialists in the field of correction pedagogy and special psychology.

Key words: neuropsychological correction, method, ontogenesis, children with autism spectrum disorder.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

UDC 378.1

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-146-156

Domina Iuliana,

Lecturer at the Department of Social Work of the Municipal Institution
“Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council,
Kharkiv, Ukraine.

iuliana.domina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6465-2046>

STUDENTS’ GENDER SOCIALIZATION: TO THE PROBLEM OF DEFINING A NOTION

The modern higher education institute as well as other institutes of Ukrainian society, where human socialization is taking place, undergoes socio-economic, cultural and ideological transformations. These transformations are caused by common globalization and nation-building processes (formation of an independent state, civil society development on the democratic basis and integration to the European and world community, transition to a market economy, etc.) and processes associated with the reform of the national higher education system (integration of the national education to the European educational space and its modernization according to the requirements and standards of the Bologna Declaration; changing ideas of a model of personality internal socialization in universities, expanding the boundaries of students’ socialization and the impact on it such a phenomena as the academic mobility; complication of the modern requirements for preparing a specialist who has the flexibility of thinking, is capable to make independent and prudent decisions, quickly adapting to the changing conditions of professional activity; radical changes in the content of education and socio-pedagogical and educational technologies in the higher education system associated with the development of the latest scientific and technological achievements, aimed to form the active subject of socialization, etc.).

All these factors helped to activate the scientists’ and educators’ practice in the direction of rethinking theoretical and methodological approaches to the process of students’ socialization, covering different types of it - a political type (E. Otdelentsev), a civic type (N. Samokhina), an economical type (N. Levitskaya), a professional type (O. Artemova), a labor type (Y. Filippov), a family type (A. Sklyaruk), a communicative type (N. Grabar), etc. At the same time, there are studies in which the gender component is included to the analysis of socialization processes, so that any type of socialization is inseparably linked to the gender of the individual, so the influence of gender

on the choice of specialty, profession, academic and extracurricular activities of students, their interpersonal communication can be identified, their social and political activity from the perspective of gender can be studied (O. Goroshko, S. Luzan, A. Mikheev, V. Popovich, S. Redlih, V. Filonenko, Y. Filonenko, F. Khramtsova).

The variety of formulations and definitions of socialization and its various aspects, including gender, requires determination of our understanding such a category as “gender socialization of students”, that is the purpose of our article.

The concept of “gender socialization” emerged in the works of national scientists at the late 90's of the twentieth century together with the emergence of a new research area in higher education and science - gender research, based on the methodology of the category “gender”. Despite the “novelty” of this scientific area in historical frameworks, the analyzed literature attests to a rather large array of studies in different fields of scientific knowledge: philosophy, cultural studies, sociology, political science, law, linguistics, psychology, pedagogy (N. Grytsyak, S. Hryshak, T. Govorun, T. Doronina, T. Matusevich, V. Kravets, E. Skiba, etc.). It has been concluded the fact that the definition of gender can be found in modern interpretative dictionaries of the Ukrainian language: “The Big Interpretive Dictionary of Modern Ukrainian”, “Slovnyk.ua. Portal of Ukrainian Language and Literature”, “Dictionary of foreign-language socio-cultural terms”, “Dictionary of foreign-language words”, references and encyclopedic dictionaries in philosophy, sociology, psychology, moreover, a special vocabulary dedicated to basic terminology in the field of gender science and feminism (Гендер, 2016). However, the analysis of national pedagogical dictionaries revealed the absence of concepts associated with gender issues.

First of all, it should be noted that the uncertainty of Ukrainian scientists on the spelling of the borrowed term is striking: in some studies it is “gender with ukrainian г (гендер)” and in others it is “gender with ukrainian r (гендер)”, so the reference to the spelling dictionary of the Ukrainian language and other explanatory dictionaries, we have studied, has allowed us to decide on using it in our article as “gender with ukrainian г (гендер)”.

Analysis of the named sources revealed uncertainty in the interpretation of gender, as well as different approaches to determine it. This is due to a number of factors: first of all, it's due to the borrowing of both the research and the terminology associated with the concept of gender that came to us from English languages; secondly, the multidimensionality of this concept (it is considered within the framework of many theories - biological determinism, biological fundamentalism, social constructivism, structural functionalism, gender multiplicity, etc. (Матусевич Т., 2014)); thirdly, the complexity of this phenomenon due to its interdisciplinary status (studied by philosophers, cultural scientists, sociologists, political scientists, linguists, psychologists, educators, etc.); fourth, the widespread essentialist perceptions in the scientific

environment of the gender study/gender issues (gender is used as a synonym for the concept of “sex” or as a component of the sex/gender system).

The analysis of the original sources - works of such western theorists as J. Butler, P. Berger, E. Goffman, D. Zimmerman, M. Kimmel, J. Lorber, T. Luckmann, L. Nicholson, C. West, S. Farrel also showed no unanimity in the definition of gender. Generalizations of theoretical approaches have allowed to a number of researchers to identify three areas of research to understand it: 1) as a social construct; 2) as a stratification category; 3) as a cultural metaphor (O. Voronina, V. Kravets), which testifies to the “existence of a gender system that combines social, institutional and symbolic practices by which individuals are sexually shared” (Легеніна Т. Б., 2004, р. 8).

Consideration of the substantive characteristics of this concept in both foreign and national studies has allowed us to identify those features that bring us closer to understanding gender socialization from the standpoint of social constructivism and social reproduction, which most closely corresponds to our position as a researcher:

1) the distinction between sex and gender is fundamental; sex refers to the anatomical and biological features of people, on the basis of it people are defined as men or women; gender - psychological, social, cultural characteristics of women and men (femininity and masculinity) produced by society; sex is unchanged, gender varies across culture and historical period;

2) gender is a system of relationships that underlies gender stratification of a society; it is associated with a hierarchy and power that reproduce gender differences and promote male dominance over women;

3) gender is a product of culture and society, which is constructed in the process of socialization by the main institutions of society (a division of labor, system of gender roles, family, educational institutions, mass media, etc.);

4) gender is created by individuals themselves - at the level of their consciousness (gender identification) by accepting the ideas, norms, roles, patterns of behavior expected from women and men and keeping to them (in appearance, clothing, behaving, etc.).

Also, to understand gender as a key component of our terminology apparatus, we will be guided by the statements of the American sociologist M. Kimmel:

1) gender differences are not as significant as we often imagine, so women and men have more in common than differences;

2) gender difference is a product of gender inequality, not the other way around, so gender inequality in a modern society causes differences between women and men, “because through the idea of the difference inequality is legitimized”;

3) with the reduction of gender inequality, differences between people should be placed in a context where each individual will be properly valued for its uniqueness, without losing common features with the group (Киммел М. С., 2003, р. 6).

Before we define the key notion of our scientific research - “gender socialization of students” - we have to analyze the concept of “gender socialization”, which also revealed a multiplicity of approaches as to the definition as to the formulation of the phrase itself.

It should be noted that, despite using the various terms, authors of different scientific fields (sociology, psychology, pedagogy), who study human socialization, mostly find consistency in defining gender socialization as a process, where an individual learns to be a woman or a man, learns the social norms, rules, attitudes, roles, and behaviour, that a particular society expects from a person's conception of femininity and masculinity (see table).

Table

Definition of the category “gender socialization”

<i>The term used</i>	<i>Author / Source</i>	<i>Definition</i>
<i>Sociological research</i>		
Gender socialization	John, N. A., Stoebenau, K., Ritter, S., Edmeades, J. and Balvin, N. (2017). Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences, and outcomes. <i>Innocenti Discussion Paper</i> 2017-01, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.	“a process whereby individuals develop, refine and learn to ‘do’ gender through internalizing gender norms and roles as they interact with key agents of socialization, such as their family, social networks and other social institutions” P.6
Gender socialization	Giddens, Je., Berdsoll, K. Sociologija [Sociology]. Moscow. 2005. 632 p. (rus)	“Learning gender roles through social factors” P. 102
<i>Psychological research</i>		
Gender-role socialization	Bern, Sh. Gendernaja psihologija [Gender psychology]. Saint Petersburg, <i>prajm-EVROZNAK</i> . 2001. 320 p. (rus)	“The process where we learn to be socially acceptable for men and women” P.46
Socialization of gender	Govorun, T.V. Socializacija stati jak faktor rozvytku Ja-koncepcii: diss. dokt. psihol. nauk: spec. 19.00.07 [Gender socialization as a factor of self-concept development]. Kyiv. 2002. 28 p. (ukr)	The process that is “realized in the mind and image of the Self-based on the internalization of sexually relevant prescriptions. The development of the self-concept reflects the character of the development of the personality of a certain range of gender roles and the acquirement of corresponding meaning and life values, characteristic of the people ethnocultural customs”
Sex-role socialization	Romanova, V.G. Osoblivosti statevoroliovoji socializacii pidlitkiv: diss. kand. psihol. nauk: spec. 19.00.05 [Features of sex-role socialization of adolescents]. Kyiv. 2002. 20 p. (ukr)	“The assimilation process by individuals of sociocultural factors that determine most of the available features of individuals’ sexual behavior.” P. 14
Sex/gender socialization	Kashirskaja, I.K. Socialno-psihologicheskij analiz osnovnih	“sex/ gender socialization involves two interrelated processes. First, it

	istochnikov informacii i process gendernoj socializacii [Socio-psychological analysis of the main sources of information and the process of gender socialization]. <i>Voprosi psihologii</i> . 2003. № 6. Pp. 56-63. (rus)	is the assimilation of the individual's social experience, psychosexual attitudes and values, certain ways of behavior and activity inherent in the representatives of a particular gender. Secondly, it is the process of formation of sexual identity (gender identity).” P. 56
Gender-role socialization	Gornostaj, P.P. Genderna socializacija ta stanovlennia gendernoji identuchnosti. Osnovi teorii genderu: navch.posib.[Gender socialization and gender identity development. Fundamentals of Gender Theory].Kyiv, “K.I.S”.2004. Pp.132-156. (ukr)	“Assimilation of gender roles by the person, public expectations about these roles, as well as gender development of the personality, the formation of psychological characteristics that correspond to gender roles.” P. 142
<i>Pedagogical research</i>		
Gender socialization	Kravets, V.P., Genderna pedagogika: navch.posib. [Gender pedagogy]. Ternopil, <i>Gjura</i> . 2003. 416 p. (ukr)	“Imitation, perception and reproduction by a man or a woman those cultural and normative standards that society considers appropriate to their gender roles.” P. 170
Gender socialization	Kharchenko, L.G. Socialno-pedagogichni umovi formuvannia sychasnih gendernih stereotipiv u process socializacii jinochoji molodi: diss. kand. ped. nauk: spec. 13.00.05 [Socio-pedagogical conditions of formation a modern gender stereotypes in the process of socialization of female youth].Lugansk.2006.20 p. (ukr)	“Learning by individuals all forms and models of gender-organized social being in the process of life activity, acquirement the social and gender identity, self-awareness of involvement to the female sex and identification herself with her.” P. 8.
Gender socialization	Sokur, O., Ivanova, I. Osnovi gendernogo vihovannia. Gendernij rozvitok u suspilstvi (konspekt lekcij).[Fundamentals of Gender Education. Gender development in society: (lecture notes)].Kyiv, PS “ <i>Foliant</i> ”.2005. Pp.183-222. (ukr)	“Learning the social role defined for a person by society from a birth, depending on a man or a woman the person was born.” P. 203
Gender socialization	Shustova, L.P. Ot “bespoloj” pedagogiki k gender orientirovannomy obrazovaniju [From "asexual" pedagogy to gender-oriented education]. <i>Novije cennosti obrazovanija</i> . 2001. № 1. Pp. 136-141. (rus)	“A two-sided socio-pedagogical process for boys and girls of learning ideas about masculinity and femininity, aimed at improving their individuality and focused on the formation and development of sexual behavior”

As the table proves, the majority of definitions coincide with the theory of sex-role socialization by T. Parson and R. Bales (sex-role theory), which implies the assimilation and reproduction of existing norms and standards of

sexually relevant behavior, where the person acts as a passive actor with a perceived perception appropriate culture, but not creating them.

Instead of the gender-role paradigm of understanding the gender socialization within the framework of the social-constructivist theory of P. Berger and T. Lukman, the emphasis is not on the activity of the individual, who acts as an active subject and can create gender rules and gender relations, not only learn and reproduce them (Бергер П. & Лукман Т., 2005). As the researchers rightly point out: “The idea of creation implies the possibility of changing the social structure: on the one hand, gender relations are objective because the individual perceives them as a given, but on the other hand, they are subjective, socially constructed daily, every minute, here and now” (Здравомыслова Е. & Темкина А., 2001, p. 157).

Supporters of the socio-constructivist approach P. L. Berger, E. Goffman, D. Zimmerman, J. Lorber, T. Luckmann, C. West, S. Farrel consider the gender order of society as a social construct and emphasize that interpersonal and intergroup interaction, as well as social interaction at the level of society, are gender-determined, which determines the differentiation of the roles of men and women and their unequal status positions in society. At the same time, we take into account that contemporary gender relations are constructed as unequal, where men occupy dominant positions and women play minor roles. But as a social construct, in the view of a particular system of organization the gender relations, such an order can be deconstructed or changed.

Undoubtedly, the social order of the future must be based on the equality of women and men, so the differences that exist between the sexes should not be realized as hierarchical, as implying different status, different opportunities for representatives of both sexes.

Agreeing with the thesis of the researchers that “the social order is inherent in gender socialization, where individuals construct gender relations”, and its change “will change the nature of relationships between women and men from power/subordinate to egalitarian” (Харченко С. Я. & Гришак С. М. & Шабасева Н. С., 2013, p. 63), in our scientific research, gender socialization is a means of reducing gender inequalities in the interpersonal interaction of student.

Gender socialization is a continuous process that takes place throughout a person's life, beginning “literally from the moment of birth, when parents and other adults, define the child's passport sex, begin to teach a child the gender role of a boy or a girl” (Клецина И. С., 2003, p. 131), from this time “social mechanisms are launched, which will subsequently influence the formation of the gender identity of the adult” (Курамшев А. В., 2004, p. 196), so scholars focus on analyzing and finding out how boys and girls turn into adults who exhibit typical gender behavior. Scientific literature confirms the absence of an unified theory of gender socialization (theory of identification (Z. Freud); theory of social learning (A. Bandura, G. Biller); theory of cognitive development (L. Kolberg); theory of new gender psychology

(E. Maccoby, K. Jacqueline); Gender Theory (S. Bem), etc.), so it is worth agreeing with the statement that: “There are several theories, each of which has both strengths and weaknesses” (Курамшев А. В., 2004, p. 196), and should be considered, in I. Kon's view, as complementary, describing the same process from different positions: the theory of sexual typing - from the point of caregivers, the theory of self-categorization - from the position of the child, or as “emphasizing aspects, which are of unequal importance at different stages of psychosexual development” (Кон И. С., 1981, p. 50).

Despite identifying different mechanisms of socialization that influence the formation of gender identity and the formation of gender relations, almost all representatives of these theories show different attitudes towards boys and girls in the process of education, called differential socialization. This explains both gender differentiation and gender dominance: men and women are different because they learn to be different. Gradually, the boy and the girl acquire the traits, attitudes, which a certain culture refers to as “male” and “female”. As M. Kimmel rightly points out: “We are not necessarily born different: we become different as a result of this process of socialization” (Кімвел М. С., 2003, p. 4).

In general, the content of gender socialization depends on the level of socio-economic development, features of culture and individual life, so it is valuable to believe that gender socialization take place “in different contexts and therefore contextually dependent as well as dynamic” (John N. & Stoenbau K. & Ritter S. & Edmeades J. & Balvin N., 2017, p. 6), and for the sake of social change, “it is necessary to contextualize the relationship of inequality between existing perceptions of essentially male and female” (Шмелева Н. Б. & Хайсарова Г. М., 2013, p. 350), which, in our view, requires the study and consideration of those factors that influence the process of socialization of students, both on the individual level (gender identity, gender perceptions, stereotypes and attitudes) and on the institutional level (gender stratification of the higher education system, vertical and horizontal asymmetry of professional activity, transformation the modern gender roles, agents of influence - media, etc.) and determine its character.

In this context, we are close to the positions of national supporters of the socio-constructive approach S. Kharchenko, S. Hryshak and N. Shabaeva, who understand the gender socialization of students as “the process of organized influence on the adaptation of students to changing transformations of the socio-cultural environment in order to overcome asymmetries for their gender development and gender identity by expanding their role repertoire; understanding the requirements of the existing culture for people in accordance with their biological sex characteristics; gaining experience of egalitarian gender relations in intercourse; formation of adequate gender behavior; ensuring self-expression and free self-determination” (Харченко С. Я. & Гришак С. М. & Шабаява Н. С., 2013, p. 100).

So, the analysis of a category “gender socialization of students” allows us to outline the positions that bring us closer to its understanding. Firstly, the

key notion is the concept of gender, that as well as the concept of gender socialization in general to be the topic of researchers' discussion revealing unanimity on an issue of their definition caused by a number of factors; secondly, we approach the definition of gender socialization from the standpoint of social constructivism and social reproduction of gender, that makes it possible to change and deconstruct both the gender development of the individual and interpersonal gender relations; thirdly, in our understanding, the gender socialization is a means of reducing gender inequalities in the interpersonal interaction of students; fourthly, the gender socialization is contextually dependent and dynamic, which accounts for many factors, both at the individual and institutional levels, that influence the process of gender socialization of students and determine its nature.

Список використаної літератури

- 1. Гендер.** Словник гендерних термінів; уклад. З. В. Шевченко. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю., 2016.
- 2. Матусевич Т.** «Нерівна рівність» сучасної гендерно орієнтованої освіти: основні напрями концептуалізації та праксеологічного втілення. *Філософія освіти*. 2014. № 1 (14). С. 218–231.
- 3. Легенина Т. Б.** Гендерная социализация в современной российской семье: социокультурный анализ: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Ставроп. гос. ун-т. Ставрополь, 2004. 21 с.
- 4. Кіммел М. С.** Гендероване суспільство / пер. з англ. К.: Сфера, 2003. 490 с.
- 5. Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности. *Трактат по социологии знания*. М.: «Медиум», 1995. 323 с.
- 6. Здравомыслова Е., Темкина А.** Социальное конструирование гендера: феминистская теория. *Введение в гендерные исследования: учеб. пособие; под ред. И. А. Жеребкиной*. Ч. 1. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. С. 147–173.
- 7. Харченко С. Я., Гришак С. М., Шабасова Н. С.** Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика: монографія. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 258 с.
- 8. Клецина И. С.** Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации. *Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной*. СПб.: Питер, 2003. С. 131–140.
- 9. Курамшев А. В.** Гендерная социализация. *Социальные науки*. 2004. С. 196–203.
- 10. Кон И. С.** Психология половых различий. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 47–57.
- 11. Шмелева Н. Б., Хайсарова Г. М.** Гносеологические основания возникновения и развития теории социального конструирования гендера. *Вестник Казанского технологич. ун-та*. 2013. Том 16. № 18. С. 346–351.
- 12. John, N. A., Stobenau, K., Ritter, S., Edmeades, J. and Balvin, N.** (2017). Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences and outcomes. *Innocenti Discussion Paper* 2017-01, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

References

1. **Shevchenko, Z. V.** (2016). Gender. Slovnyk gendernykh terminiv [Gender. Glossary of Gender Terms]. Cherkasy: Vydavets Chabanenko Yu. [in Ukrainian].
2. **Matusevych, T.** (2014). «Nerivna rivnist» suchasnoi henderno oriientovanoi osvity: osnovni napriamy kontseptualizatsii ta prakseolohichnoho vtilennia [The “unequal equality” of modern gender-oriented education: basic directions of conceptualization and praxeological embodiment]. *Filosofiiia osvity*, 1 (14), 218-231 [in Ukrainian].
3. **Legenina, T. B.** (2004). Gendernaja socializacija v sovremennoj rosijskoj sem'e: sociokulturnij analiz [Gender socialization in the modern russian family: sociocultural analysis]. *Candidate's thesis*. Stavropol [in Russian].
4. **Kimmel, M. S.** Henderovane suspilstvo [Gender society]. K.: Sfera, 2003 [in Ukrainian].
5. **Berger, P. & Lukman, T.** (1995). Social'noe konstruirovanie real'nosti. Traktat po sociologii znaniya [Social construction of reality. A treatise of the sociology knowledge]. M.: «Medium» [in Russian].
6. **Zdravomyslova, E. & Temkina, A.** (2001). Social'noe konstruirovanie gendera: feministskaya teoriya. Vvedenie v gendernye issledovaniya [The social construction of gender: feminist theory. Introduction to gender studies]. (Vols. 1), (pp. 147-173). Har'kov: HCGI; SPb.: Aletejya [in Russian].
7. **Kharchenko, S. Ya., Hryshak, S. M. & Shabaieva, N. S.** (2013). Henderna osvita i vykhovannia studentskoi molodi v protsesi sotsializatsii: teoriia ta praktyka [Gender education and Student Yuth Training at the Process of Socialization: theory and practice]. Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
8. **Klecina, I. S.** (2003). Gendernaja avtobiographija kak metod izychenija mehanizmov genderoj socializacii. Praktikum po gendernoj psihologii [Gender autobiography as a method of studying the mechanisms of gender socialization. Workshop on gender psychology] (pp. 131-140). SPb.: Piter [in Russian].
9. **Kuramshev, A. V.** (2004). Gendernaja socializacija [Gender socialization]. *Socialnie nauki*, 196-203 [in Russian].
10. **Kon, I. S.** (1981). Psihologija polovih razlichij [Psychology of sexual differences]. *Voprosi psihologii*, 2, 47-57 [in Russian].
11. **Shmeleva, N. B. & Khaisarova G. M.** (2013). Gneseologicheskie osnovanija vznikovenija i razvitija teorii socialnogo konstruirovaniya gendera [The epistemological foundations of the emergence and development the theory of social construction a gender]. *Vestnik Kazanskogo tehnolog. universiteta*, 16, 18, 346-351 [in Russian].
12. **John, N. A., Stoebenau, K., Ritter, S., Edmeades, J. & Balvin, N.** (2017). Gender Socialization during Adolescence in Low- and Middle-Income Countries: Conceptualization, influences and outcomes. Innocenti Discussion Paper 2017-01, UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.

Дьоміна Ю. В. Гендерна соціалізація студентської молоді: до проблеми визначення поняття

У статті розглянуто питання визначення поняття гендерної соціалізації студентської молоді, вивчення якого виявило різноманітність

формулювань та визначень соціалізації та її різних аспектів, зокрема гендерних, як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Проведений аналіз цієї категорії дозволив окреслити ті позиції, які наближують нас до розуміння «гендерна соціалізація студентської молоді».

По-перше, ключовою дефініцією виступає поняття гендеру, у визначенні якого, як і загалом у визначенні гендерної соціалізації, спостерігається дискусійність і відсутність єдності дослідників, що зумовлено низкою чинників; по-друге, до визначення гендерної соціалізації ми підходимо з позицій соціального конструктивізму та соціального відтворення гендеру, що уможлиблює зміни і деконструкцію як гендерного розвитку особистості, так і міжособистісних гендерних відносин; по-третє, у нашому розумінні гендерна соціалізація виступає засобом скорочення гендерної нерівності у міжособистісній взаємодії студентської молоді; по-четверте, гендерна соціалізація контекстуально залежна та динамічна, що обумовлює врахування багатьох чинників, як на індивідуальному, так і на інституціональному рівнях, що впливають на процес гендерної соціалізації студентської молоді, та визначають її характер.

Ключові слова: гендер, гендерна соціалізація, статево-рольова соціалізація, соціально-конструктивістський підхід, студентська молодь.

Дёмина Ю. В. Гендерная социализация студенческой молодежи: к проблеме определения понятия

В статье рассмотрен вопрос определения понятия гендерной социализации студенческой молодежи, изучение которого выявило разнообразие формулировок и определений социализации и ее различных аспектов, в частности гендерных, как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Проведенный анализ данной категории позволил определить те позиции, которые приближают нас к пониманию «гендерная социализация студенческой молодежи».

Во-первых, ключевой дефиницией выступает понятие гендера, в определении которого, как и в определении гендерной социализации в целом, наблюдается дискуссионность и отсутствие единства исследователей, что обусловлено рядом факторов; во-вторых, к определению гендерной социализации мы подходим с позиций социального конструктивизма и социального воспроизводства гендера, что делает возможным изменения и деконструкцию, как гендерного развития личности, так и межличностных гендерных отношений; в-третьих, в нашем понимании гендерная социализация выступает средством сокращения гендерного неравенства в межличностном взаимодействии студенческой молодежи; в-четвертых, гендерная социализация контекстуально зависима и динамична, что обуславливает учет многих факторов, как на индивидуальном, так и на

институциональном уровнях, которые влияют на процесс гендерной социализации студенческой молодежи, и определяют ее характер.

Ключевые слова: гендер, гендерная социализация, поло-ролевая социализация, социально-конструктивистский подход, студенческая молодежь.

Domina I. Students' Gender Socialization: to the Problem of Defining a Notion

The article deals with the definition of the concept of gender socialization of students, the study of which revealed a variety of formulations and definitions of socialization and its various aspects, in particular gender, both in foreign and domestic studies. The analysis of this category allows us to outline the positions that bring us closer to its understanding.

Firstly, the key notion is the concept of gender, that as well as the concept of gender socialization in general to be the topic of researchers' discussion revealing unanimity on an issue of their definition caused by a number of factors; secondly, we approach the definition of gender socialization from the standpoint of social constructivism and social reproduction of gender, that makes it possible to change and deconstruct both the gender development of the individual and interpersonal gender relations; thirdly, in our understanding, the gender socialization is a means of reducing gender inequalities in the interpersonal interaction of students; fourthly, the gender socialization is contextually dependent and dynamic, which accounts for many factors, both at the individual and institutional levels, that influence the process of gender socialization of students and determine its nature.

Key words: gender, gender socialization, gender-role socialization, social constructivist approach, students.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 316.614:316.485.26]:001.8

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-157-166

Караман Олена Леонідівна,

доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

karaman.olena.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8541-9972>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ: ФІЛОСОФСЬКИЙ РІВЕНЬ

Наукове обґрунтування проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України передбачає, перш за все, використання певної методології дослідження, що передбачає з'ясування самого поняття «методологія», а також структури, функцій та рівнів методологічного пізнання обраної проблеми.

У нашому дослідженні під поняттям «методологія» (від грецького *methodos* – дослідження та *logos* – знання) розуміємо вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, що використовуються в певній науці; *спосіб* дослідження явищ, певний *підхід* до явищ, що вивчаються, *планомірний шлях* наукового пізнання та встановлення істини тощо.

Розробкою методологічних засад наукового пізнання в різні часи займалися багато науковців, найбільш відомими з яких є В. Лекторський, В. Швирев, В. Садовський, П. Копін, Е. Юдін та інші. Визнаними вченими-фундаторами теорії соціалізації особистості є представники різних галузей знань, зокрема Б. Ананьєв, Г. Андреева, С. Батенін, А. Валлон, Ф. Гіддінгс, Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, В. Каптерев, І. Кон, О. Лазурський, А. Мудрик, Б. Паригін, Т. Парсон, Ж. Піаже, А. Ребер, С. Рубінштейн, Г. Тард та ін., а також сучасні вітчизняні розробники теорії соціалізації – Т. Алексеєнко, Н. Лавриченко, В. Москаленко, С. Савченко, С. Харченко та ін. Глибинну сутність особистості в поєднанні її біологічної та соціальної природи досліджували А. Адлер, А. Бандура, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Д'юї, Е. Еріксон, Р. Кеттел, Л. Кольберг, Ч. Кулі, К. Левін, А. Маслоу, Дж. Мід, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс, Н. Смелзер, Б. Скіннер, Р. Уолтерс, З. Фрейд, Е. Фромм, Ф. Хайдер, К. Хорні, К. Юнг. Особливості соціалізації особистості в незвичайних умовах гібридної війни досліджують Ю. Бабенко, В. Гурковський, А. Дубіна, О. Караман, Р. Колеснікова, В. Курило, С. Савченко, О. Саєнко та ін.

Метою статті стало розкриття методологічних засад проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України на філософському рівні.

Для досягнення мети було використано комплекс методів теоретичного пізнання: аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування, логічний метод.

Виконуючи мету статті, першочерговим завданням у межах нашого дослідження стало з'ясування місця досліджуваної нами проблеми в загальній системі методологічного знання, тобто розгляд методологічних засад процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України як багаторівневого конструкту.

Тезу про неоднорідність методології, виділення різних рівнів методологічного аналізу в різні історичні періоди висували В. Лекторський, В. Швирєв, В. Садовський, П. Копін та інші. За думкою багатьох сучасних дослідників, одна з найбільш чітких концепцій рівнів методології належить Е. Юдіну, який виділив та обґрунтував чотири рівні – філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний, що створюють складну систему, у межах якої між ними існує певне підпорядкування. У цій системі філософський рівень є найвищим, виступає змістовною й світоглядною основою будь-якого дослідження (Юдін, 1978, с. 41–45).

Так, для дослідження обраної нами проблеми на найвищому, *філософському*, рівні методології важливого значення набуває вся система філософського знання та загальні принципи пізнання явищ, які виробила філософія. Тобто, на найвищому рівні дослідження проблеми методологічні функції виконуватиме вся система філософського знання.

Уже ні в кого, мабуть, не викликає сумнівів, що зв'язок з філософією є необхідною умовою розвитку соціально-педагогічної думки. По-перше, філософські знання необхідні при побудові соціально-педагогічної теорії, оскільки теоретичне дослідження пов'язано з вивченням дійсності опосередковано, отже теоретичні знання пов'язані ні з даними досвіду, а з філософськими знаннями. По-друге, філософські знання є основою для визначення світоглядної позиції дослідника, від якої залежить подальший «сценарій» вирішення проблеми на інших рівнях методології. Світогляд, у найбільш спрощеному розумінні, – це сукупність поглядів дослідника на світ, сенс життя, свого призначення в цьому світі. Іншими словами, світогляд – це сукупність узагальнених уявлень про дійсність, які відображають і зумовлюють певне практичне й теоретичне ставлення дослідника до світу; спосіб сприйняття, осмислення й оцінки навколишньої дійсності та самого себе як конкретно-історичного суб'єкта пізнання і практики тощо. Однак світогляд – це не просто узагальнене уявлення про світ, а форма самосвідомості людини, ключовими категоріями якої виступають поняття «світ» і «людина». Для дослідника в галузі соціальної педагогіки основним питанням світогляду є погляд на систему взаємовідносин «світ

– людина». Тобто, при науковому обґрунтуванні проблеми соціалізації особистості необхідною частиною світогляду дослідника є система поглядів на світ через призму взаємодії соціуму і людини, ролі людини у перетворенні соціальної дійсності та себе самої, впливу соціальної дійсності на перетворення людини тощо. По-третє, сприймаючи філософію як найвищий рівень методологічного пізнання будь-якої проблеми, ми реалізуємо свою світоглядну позицію на основі наукового ставлення до дійсності та людини, звертаючись до фактів, логічних побудов, виробляючи гносеологічні й логічні категорії та критерії для свідомого пошуку та відбору істинних поглядів, на відміну, наприклад, від релігійного світогляду, який істину шукає у надприродних, вищих, неземних силах. Для нас філософія – це теоретичне ядро світогляду, методологія наукового пізнання світу, у якому феномен соціалізації особистості в умовах гібридної війни є поки що не дослідженим і до кінця не усвідомленим.

Отже, на філософському рівні дослідження проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України нам необхідно з'ясувати філософський погляд на процес соціалізації, особистість, взаємодію особистості й соціальної дійсності в процесі соціалізації, мобільність (стрибкуватість, здатність змінювати вектор) протікання процесу соціалізації впродовж життя людини.

Як відомо, розвиток філософського погляду на процес соціалізації ґрунтується на узагальненнях різних концепцій, течій, теорій, що постійно оновлюються з точки зору різних галузей знань – філософії, соціології, психології, біології, педагогіки тощо. Фундаторами теорії соціалізації вважаються такі вчені, як Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, С. Батенін, А. Валлон, Ф. Гіддінгс, Дж. Дьюї, Е. Дюркгейм, В. Каптерев, І. Кон, О. Лазурський, А. Мудрик, Б. Паригін, Т. Парсон, Ж. Піаже, А. Ребер, С. Рубінштейн, Г. Тард та ін. Серед сучасних розробників теорії соціалізації можна назвати таких науковців, як Т. Алексеєнко, Н. Лавриченко, В. Москаленко, С. Савченко та ін.

Так, сучасні українські дослідниці Т. Алексеєнко, В. Москаленко, розкриваючи методологічні засади дослідження соціалізації особистості, дуже докладно аналізують філософські та інші концепції як метатеоретичне підґрунтя для її соціально-педагогічного осмислення. Вони докладно розглядають проблеми філософського трактування соціалізації через системи поглядів багатьох наукових шкіл і напрямів, наприклад, таких, як персоналізму, неотомізму, екзистенціалізму прагматизму та неопрагматизму, гуманізму і неогуманізму тощо (Лавриченко, 2000; Москаленко, 2013).

Щодо філософської методології дослідження процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни, то в якості підґрунтя можна розглядати філософський принцип взаємоз'язку в системі «Людина – Світ», який докладно розкриває В. Москаленко (Москаленко, 2013, с. 17–30). В основу цього принципу дослідниця покладає дві основні

психологічні концепції – культурно-діяльнісну та генетичну та в широкому філософському сенсі соціалізацію розглядає як процес розвитку соціальності індивіда, завдяки чому він інтегрується в суспільство як особистість. Соціальність людини, за В. Москаленко, – це надіндивідний феномен, який створюється в міжіндивідній взаємодії людей як її результат, а соціалізація особистості – це реалізація в індивіда соціальності, що закладається до його народження в енергетично-інформаційному феномені («нужді»), який втілено у взаємодії особистостей як закарбований в ній соціальний досвід людства. Такий підхід дозволяє розглядати процес соціалізації у динаміці внутрішніх та зовнішніх взаємопроникнень і змін у взаємодії людини і суспільства; соціальність – як результат (критерій міри) соціалізованості особистості у взаємодії соціального середовища та індивідуально-психологічної сутності людини.

Сутність процесу соціалізації В. Москаленко розглядає через призму різних наук (філософії, соціології, психології, педагогіки) та на різних рівнях: соціетальному (мегарівень), соціально-груповому (макрорівень) та індивідуально-особистісному (мікрорівень). На соціетальному рівні процес соціалізації виступає як явище, притаманне цілісній людській спільноті. Зміст процесу соціалізації на цьому рівні полягає у відтворенні й розвитку соціальної системи в цілому. Сутність процесу соціалізації на соціально-груповому рівні розкривається в контексті соціальних груп (сім'ї дітей, молоді, студентів, різних професійних, стратифікаційних груп тощо). На індивідуально-психологічному рівні соціалізація постає як процес формування особистості. Зміст соціалізації на цьому рівні розкривається в контексті вікових стадій, механізмів соціального становлення й еволюції індивіда.

Багаторівневність, багатовекторність, міждисциплінарність і складність феномену соціалізації породжує багато визначень, що множаться вже понад 120 років (вважається, що вперше в гуманітарний обіг його ввів американський соціолог Ф. Гіддінгс у 1887 р.). Наукові визначення шліфуються, змінюються, уточнюються не тільки через процес постійного розвитку суспільства, а й через удосконалення теорії соціалізації в різних галузях наукового знання у зв'язку з непередбачуваністю і нестабільністю цього розвитку. Зокрема, досліджуючи особливості соціалізації особистості в незвичайних умовах гібридної війни на сході України, нами було виявлено новий, раніше не існуючий, різновид соціалізації – «абераційна соціалізація» (від лат. *aberratio* – відхилення, хибність, відхилення від істини; обман зору), яку ми трактуємо як негативну, хибну, спотворену, викривлену соціалізацію, що виникла внаслідок зовнішнього негативного інформаційного впливу на внутрішні індивідуально-психологічні якості особистості (Курило & Савченко & Караман, 2018, с. 88–100). Проте, теоретичне обґрунтування нового різновиду соціалізації – питання конкретно-наукового рівня методології. На цьому ж етапі дослідження зазначимо, що найбільш

влучним щодо реалізації ідеї нашої наукової розвідки є визначення поняття **соціалізації** А. Мудриком, який трактує його як *безперервний процес розвитку і самозміни людини у взаємодії з соціальною дійсністю впродовж життя* (Мудрик, 2006). І погоджуємося з В. Москаленко, що результатом і критерієм вимірювання рівня соціалізованості особистості на певному етапі життєвого шляху є рівень її соціальності.

Друге питання філософського осмислення проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни пов'язане з поглядом на особистість, її глибинну сутність, щоб не засуджувати, а розуміти її поведінку в нестандартних умовах; створювати умови на рівні держави, суспільства, освітніх та соціальних інституцій для успішної соціалізації та самореалізації її як особистості.

Усі ми стали свідками того, як в умовах гібридної війни, що розгорнулася на сході України у 2014 році і продовжується вже шостий рік поспіль, люди, навіть одного віку, соціального й професійного статусу, члени однієї сім'ї, друзі, повели себе по-різному: одні стали жертвою інформаційно-психологічного впливу й відкрито підтримали агресора, а інші – не піддалися маніпуляціям, всіма доступними способами намагалися чинити супротив агресору, а потім покинули житло, роботу й переїхали на підконтрольну Україні територію не тільки через тваринний страх за власне життя та життя своєї сім'ї, а через те, що просто не змогли залишатися в середовищі штучно створеної агресором ідеології, що втратила зв'язок з дійсністю та почала відображати її в перевернутому, спотвореному вигляді. Тоді інформаційно-психологічна війна як складник гібридної війни відразу стала предметом дослідження на міждисциплінарному рівні. За висновками Ю. Бабенка, В. Гурковського, А. Дубіни, О. Караман, Р. Колеснікової, В. Курила, С. Савченка, О. Саєнка та ін., її сутність полягає в цілеспрямованому широкомасштабному оперуванні здоровим глуздом суб'єктів, впливові на свідомість інформаційно-психологічними засобами, який викликає трансформацію психіки, зміну системи цінностей, установок, поглядів, думок, відносин, мотивів, стереотипів особистості з метою зміни змісту її діяльності та поведінки (Курило & Савченко & Караман, 2018, с. 88–100). Саме трансформація цінностей, установок стала основою для зміни поведінки людей з просоціальної та асоціальної та антисоціальної; позитивного вектору соціалізації на негативний.

На наш погляд, розглядаючи проблему соціалізації особистості в умовах гібридної війни на філософському рівні методології, необхідно чітко сформулювати позицію щодо розуміння механізмів взаємодії людини й соціуму в процесі соціалізації, зокрема розуміння людини як особистості, що проявляє індивідуальні риси й поведінку в конкретній соціальній ситуації.

Так, особистість, як і соціалізація, є предметом вивчення різних наук, зокрема, гуманітарних – філософії, соціології, психології. Щодо філософії, то проблема особистості постає в широкому історико-

теоретичному сенсі. Філософія займається дослідженням сенсу життя, сутності людини, а також загальних закономірностей її розвитку як біологічної, так і соціальної істоти (цінності, смисли, ідеали, шляхи їх досягнення тощо).

На основі узагальнень різних теорій особистості, теоретичних моделей взаємодії особистості із суспільством таких учених, як А. Адлер, А.Бандура, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Д. Д'юї, Е. Еріксон, Р. Кеттел, Л.Кольберг, Ч. Кулі, К. Левін, А. Маслоу, Дж. Мід, Г. Олпорт, Ж. Піаже, К. Роджерс, Н. Смелзер, Б. Скіннер, Р. Уолтерс, З. Фрейд, Е. Фромм, Ф. Хайдер, К. Хорні, К. Юнг та ін., можна науково констатувати, що особистість – це складна соціально зумовлена динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини. Кожна людина володіє певними індивідуальними (психофізіологічними) й психологічними якостями, які при взаємодії з певними соціальними чинниками можуть проявитися як позитивний або негативний вектор соціалізації з точки зору конкретного суспільства. Так, ученими-біологами й психологами (Ш. Ауербах, В. Мясіщев, А. Леонт'єв, К. Платонов та ін.) уже давно й ґрунтовно виявлено залежність соціальної поведінки людини від психофізіологічних процесів, що відбуваються в її організмі, а також механізми впливу одних і тих же соціальних чинників на різні типи психофізіологічної організації людей (Курило & Савченко & Караман, 2018, с. 88–100). А тому пояснити різну поведінку населення в умовах гібридної війни можна тим, що різні люди мають різну індивідуально-психологічну організацію і з об'єктивно однакових соціальних ситуацій можуть виносити різний соціальний досвід та проявляти різну соціальну поведінку.

Розглядаючи структуру **індивідуально-психологічної** організації особистості, до **індивідуальних** якостей науковці відносять **психічні** та **фізіологічні** особливості. Під **психічною індивідуальністю особистості** вчені розуміють неповторну своєрідність психіки кожної людини, динамічне поєднання *психічних процесів* (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява, увага, воля), *станів* (емоційні – настрої, афекти, тривога; вольові – рішучість, розгубленість; пізнавальні – зосередженість, замисленість тощо) і *властивостей* (темперамент, характер, здібності, світогляд, знання, переконання). На наш погляд, саме своєрідне поєднання психічних процесів, станів і властивостей особистості формують психологічний потенціал особистості й зумовлюють вектор та якість соціалізації. До **фізіологічних властивостей**, що також впливають на процес соціалізації та індивідуальний розвиток особистості на різних стадіях онтогенезу, учені, в основному, відносять специфічні процеси в розвитку центрально-нервової, опорно-рухової, сенсорної та ін. систем, характер обміну речовин, енергії тощо, знання закономірностей перебігу яких дає змогу передбачати їх зміни за різних соціальних умов життєдіяльності людини

та відкриває можливість втручатися в перебіг фізіологічних процесів у бажаному напрямку (Максименко & Соловієнко, 2000).

Психологічні особливості людини, вслід за відомими вченими, ми пов'язуємо з характеристиками особистості на всіх її структурних рівнях. Для нас будь-яка особистість – це самокерована біосоціальна система найвищої складності, елементи (підструктури) якої взаємодіють між собою на психологічному рівні. Структура особистості – це перш за все психологічне поняття. Наразі в психології представлено низку ґрунтовних структур особистості, що використовуються для дослідження різних категорій людей. Авторами найбільш відомих структур є Ю. Антонян, А. Герцензон, В. Кудрявцев, А. Сахаров, А. Яковлєва, А. Пастушеня, К. Платонов, В. Поздняков, Н. Рейнвальд, З. Фрейд та інші. Ураховуючи специфічність об'єкту нашого подальшого дослідження – особистість, що стала жертвою гібридної війни на сході України, доцільним, на наш погляд, буде використання структурної моделі особистості, розробленої М. Шевандриним та представленої п'ятьома основними сферами: 1) *потребнісно-мотиваційна (або ціннісно-мотиваційна) сфера* – система установок, цінностей, смислів, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів); 2) *когнітивно-пізнавальна сфера* – система знань та особливості протікання пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення); 3) *морально-вольова сфера* – система морально-етичних та правових норм, совість, переконання, гуманність, емоційно-вольові стани, переживання, ставлення до навколишнього світу, до власних дій; 4) *сфера міжособистісних стосунків* – характер міжособистісної взаємодії, стосунків, соціальний статус; 5) *активно-практична (творча) сфера* – комплекс умінь і навичок в певних видах діяльності, поведінка, вчинки (Шевандрин, 1998, с. 7–8).

Отже, у межах нашого дослідження під **особистістю** будемо розуміти *складну соціально зумовлену й динамічну єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації впродовж життя у взаємодії з соціальною дійсністю.*

Узагальнюючи наведений вище матеріал, спрямований на обґрунтування методологічних засад проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України на філософському рівні, наведемо деякі висновки.

У якості інструменту розкриття методологічних засад процесу соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України доцільним є використання концепції чотирьохрівневої методології, яка передбачає розгляд досліджуваної проблеми на чотирьох рівнях (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний), що створюють складну ієрархічну систему. У цій системі філософський рівень є найвищим і виступає світоглядною й змістовною основою дослідження загалом. На філософському рівні розв'язання проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни було узагальнено

філософський погляд на процес соціалізації, особистість, механізми взаємодії особистості й соціальної дійсності, які впливають на якість та вектор соціалізації особистості впродовж життя. У результаті було встановлено, що соціалізація особистості – це безперервний процес розвитку і самозміни людини у взаємодії з соціальною дійсністю впродовж життя. Результатом і критерієм вимірювання рівня соціалізованості особистості на певному етапі життєвого розвитку є рівень її соціальності. Особистість – це складна соціально зумовлена й динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації впродовж життя у взаємодії із соціальною дійсністю. Індивідуальні якості особистості складає комплекс неповторних психічних процесів, станів і властивостей людини та фізіологічних особливостей центрально-нервової, опорно-рухової, сенсорної та ін. систем, обміну речовин, енергії тощо в організмі людини. Психологічні особливості людини пов'язані з характеристиками особистості на всіх її структурних рівнях – ціннісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, активно-творчому.

Теоретичні висновки статті стануть необхідним і достатнім підґрунтям для наукової розробки проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України на інших рівнях методології – загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному.

Список використаної літератури

1. Алексєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризику. К.: Педагогічна думка, 2007. 152 с. **2. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л.** Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. К.: Талком, 2018. 240 с. **3. Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. К.: ВІРА ІНСАЙТ, 2000. 444 с. **4. Максименко О. Д., Соловієнко В. О.** Загальна психологія: навч. посіб. К.: МАУП, 2000. 256 с. **5. Москаленко В. В.** Соціалізація особистості: монографія. К.: Фенікс, 2013. 540 с. **6. Мудрик А. М.** Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с. **7. Платонов К. К.** Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 255 с. **8. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. 512 с. **9. Юдин Э. Г.** Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 391 с.

References

1. Aliksieienko, T. F. (2007). Sotsializatsiia osobystosti: mozhlyvosti y ryzyky [Personalized socialization: opportunities and risks]. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian]. **2. Kurylo, V. S., Savchenko, S. V. & Karaman, O. L.** (2018). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy [Socialization of personality in the conditions of hybrid war in the

east of Ukraine]. K.: Talkom [in Ukrainian]. **3. Lavrychenko, N. M.** (2000). Pedagogika sotsializatsii: yevropeiski abrysy [The pedagogy of socialization: European outlines]. K.: VIRA INSAIT [in Ukrainian]. **4. Maksymenko, O. D.** & Soloviienko, V. O. (2000). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. K.: MAUP [in Ukrainian]. **5. Moskalenko, V. V.** (2013). Sotsializatsiia osobystosti [Socialization of personality]. K.: Feniks [in Ukrainian]. **6. Mudrik, A. M.** (2006). Socializaciya cheloveka [Socialization of man]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian]. **7. Platonov, K. K.** (1986). Struktura i razvitie lichnosti [The structure and development of personality]. M.: Nauka [in Russian]. **8. Shevandrin, N. I.** (1998). Psihodiagnostika, korrekciya i razvitie lichnosti [Psychodiagnosics, correction and personality development]. M.: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS [in Russian]. **9. Yudin, E. G.** (1978). Sistemyj podhod i princip deyatelnosti [Systematic approach and principle of operation]. M.: Nauka [in Russian].

Караман О. Л. Методологічні засади проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України: філософський рівень

У статті розкрито методологічні засади проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України на філософському рівні. З'ясовано філософський погляд на процес соціалізації, особистість, механізми взаємодії особистості й соціальної дійсності в процесі соціалізації особистості. Встановлено, що соціалізація особистості – це безперервний процес розвитку і самозміни людини у взаємодії з соціальною дійсністю впродовж життя. Особистість – це складна соціально зумовлена й динамічна єдність індивідуальних і психологічних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя у взаємодії з соціумом. Індивідуальні якості особистості складає комплекс неповторних психічних процесів, станів і властивостей людини та фізіологічних особливостей центрально-нервової, опорно-рухової, сенсорної та ін. систем, обміну речовин, енергії тощо в організмі людини. Психологічні особливості людини пов'язані з характеристиками особистості на всіх її структурних рівнях – ціннісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, активно-творчому.

Ключові слова: методологія, філософія, соціалізація, особистість, гібридна війна.

Караман Е. Л. Методологические основы проблемы социализации личности в условиях гибридной войны на востоке Украины: философский уровень

В статье раскрыты методологические основы проблемы социализации личности в условиях гибридной войны на востоке Украины на философском уровне. Выяснен философский взгляд на процесс социализации, личность, механизмы взаимодействия личности и

социальной действительности в процессе социализации личности. Установлено, что социализация личности – это непрерывный процесс развития и самоизменения человека во взаимодействии с социальной действительностью в течение жизни. Личность – это сложная социально обусловленное и динамическое сочетание индивидуальных и психологических качеств человека, составляющих основу и вектор ее социализации в течение жизни во взаимодействии с социумом. Индивидуальные качества личности составляет комплекс неповторимых психических процессов, состояний, свойств человека и физиологических особенностей центральной-нервной, опорно-двигательной, сенсорной и др. систем, обмена веществ, энергии и т.д. в организме человека. Психологические особенности человека связаны с характеристиками личности на всех ее структурных уровнях – ценностно-мотивационном, когнитивно-познавательном, морально-волевым, межличностным, активно-творческом.

Ключевые слова: методология, философия, социализация, личность, гибридная война.

Karaman O. Methodological Foundations of the Problem of Personality Socialization in the Conditions of Hybrid Warfare in the East of Ukraine: Philosophical Level

The article is revealed to methodological foundations of the problem of personality socialization in the conditions of hybrid warfare in the east of Ukraine at the philosophical level. The philosophical view of the process of socialization, personality, mechanisms of interaction of personality and social reality in the process of socialization of personality is clarified. It is established that the personality socialization is a continuous process of development and self-change of a person in interaction with social reality throughout life. The result and criterion for measuring the level of personality socialization at a certain stage of life development is the level of their sociality. Personality is a complex socially conditioned and dynamic unity of individual and psychological qualities of a person, which is the basis and vector of its socialization during life in interaction with society. Individual personality traits is a complex of unique mental processes, states and properties of a person and physiological features of the central nervous, musculoskeletal, sensory and other systems, metabolism, energy in the human body. Psychological peculiarities of a person are connected with the characteristics of the personality at all its structural levels – value-motivational, cognitive, moral-willed, interpersonal, actively-creative.

Key words: methodology, philosophy, socialization, personality, hybrid warfare.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 378.147:316.47

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-167-180

Краснова Наталія Павлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

krasnova.natulya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5308-3909>

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТА ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ І ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІУМУ

В даний час визначальною тенденцією розвитку системи професійної освіти виступають боротьба за якість процесу підготовки професійних кадрів, за забезпечення мінімальних термінів їх становлення в займаній посаді після закінчення вищого навчального закладу. Забезпечення успішності професійної адаптації випускника на новому місці, освоєння їм в короткі терміни своїх функціональних обов'язків і виключення проблем соціальної дезадаптації набирає величезної ваги будь-якого навчального закладу. У зв'язку з цим, гостро постає проблема підготовки творчо мислячих, компетентних, відповідальних за ефективність виконуваної роботи працівників, які здатні швидко включатися в соціально-значиму діяльність, вміло будувати міжособистісні відносини в новому соціальному оточенні. Вирішення цих завдань неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів над навчальним матеріалом, посилення відповідальності викладачів за розвиток навичок самостійної роботи, за стимулювання професійного зростання студентів, виховання їх творчої активності та ініціативи в різних сферах діяльності.

Професійна підготовка вимагає суттєвого коригування змісту, форм і методів освітнього процесу, переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми, орієнтації на формування цілісної компетентності майбутніх фахівців у єдності її загальних та фахових складових (Андрущенко, 2010). Це зазначено в таких нормативних документах, як: Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Державним освітнім стандартом вищої освіти й Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. тощо, а також міжнародних стандартах (Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя».

Проблема професійної підготовки у вітчизняній науці знайшла відображення при вирішенні широкого кола теоретичних і прикладних питань, спрямованих переважно на дослідження: загальних проблем

підготовки майбутніх спеціалістів в умовах закладу вищої освіти (А. Алексюк, В. Гладуш, Л. Воротняк, Г. Головченко, Н. Дворнікова, Т. Калюжна, А. Конох, А. Кузьмінський, О. Кучерук та ін.); системного підходу в професійній освіті (Є. Барбіна, В. Гаманюк, І. Давидова, В. Євдокимов, Л. Зданевич, Н. Колісніченко, О. Лобова, В. Сагарда, М. Семенов, Н. Ткачова та ін.); теоретико-методологічних засад професійної освіти (О. Коваленко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); компетентнісного підходу в освітньому процесі вищої школи (О. Гура, О. Касаткіна, Н. Побірченко, Ю. Рашкевич та ін.); засобів інформаційного забезпечення професійної підготовки фахівців (В. Биков, Л. Калініна, Р. Клопов, М. Львов, О. Співаковський та ін.).

Аналіз наукових джерел свідчить, що протягом останнього десятиліття накопичено суттєвий теоретичний і практичний досвід з вивчення питань і розв'язання проблем у контексті професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах. Зокрема, Т. Воронова, Р. Гуревич, І. Драч, Т. Коваль, Г. Яворська та ін. вказують на необхідність створення у сучасний період якісно нової системи організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Деякі дослідники (Н. Батечко, С. Вітвицька, О. Ковальчук, І. Михайлюк, Я. Чистова та ін.) розглядають питання в аспекті обґрунтування структури готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. У наукових працях О. Ігнатюк, Л. Кліх та О. Зазимко, В. Люльки, С. Ящук та ін. висвітлено особливості формування професійних якостей і здібностей майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Отже, особливого значення на сьогодні набуває така підготовка студентів до професійної діяльності, що здатна своєчасно, оперативно, гнучко реагувати на зміни в науці та професійній практичній діяльності, вимоги ринку праці, забезпечуючи високу якість результатів.

Необхідність вирішення зазначеної проблеми, її актуальність і доцільність зумовлені наявністю суперечностей між традиційним характером організації професійної підготовки студентів до професійної діяльності і недостатньою розробленістю інноваційних підходів, зорієнтованих на цілеспрямоване та результативне формування їх готовності до фахової діяльності; між необхідністю професійної підготовки фахівців з розвинутим креативним мисленням, нестандартним підходом до вирішення практичних завдань, здатних самостійно й оперативно приймати професійні рішення та переважанням традиційних, знанневих форм та методів професійної підготовки у вищій школі, а також врахування потреби в оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців у напрямі формування готовності студентів до професійної роботи у соціумі на засадах інноваційних методологічних і педагогічних підходів. Все вищесказане зумовило вибір теми нашої статті, *мета* якої – визначити рівні потенціалу соціуму і самостійної роботи студента, охарактеризувати їх взаємозв'язок та взаємозалежність.

На сьогодні, освіта є невід'ємною сферою суспільства. Оновлене, європеїзоване суспільство потребує нового історичного та логічного рівнів організації освіти як умови формування єдиного освітнього простору. С. Клепко вбачає, що цінність освітнього простору – в оновленні обсягу та змісту формальної освіти, тому що професійна університетська освіта «це зв'язок з універсумом, який більше за освітні реалії» (Клепко, с. 235), тому професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. Виходячи з цього, новою структурою освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачені такі складові: майбутній предмет діяльності, основні виконавські функції, вирішення типових задач діяльності тобто, освітньо-професійна характеристика виступає у якості моделі підготовки фахівця (Андрущенко, 2010).

Провідними напрямками в реформі вищої педагогічної освіти вважається перехід від масово-репродуктивного навчання до активно-діяльнісного, зміни змісту і методології навчання, його нове наповнення, що дозволяють створити реальні умови для розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця як в особистісному, так і в професійному плані (Хуторский, 2003). Необхідно конвертувати зміст освіти, відповідно до сучасних світових стандартів. Однак робити це необхідно обачно, не допускаючи несвідомого руйнування глобальності, фундаментальності функціонуючої національної освітньої парадигми, ігнорування або заперечення накопиченого позитивного досвіду, а, навпаки, максимально враховувати і використовувати його, зберігаючи найбільш прогресивні вітчизняні традиції в освіті (Романовський, 2011).

Більшість дослідників включають до складу готовності до професійної діяльності такі компоненти: знання, вміння і навички та особистісні характеристики фахівця. З огляду на це можна виділити в складі готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності три взаємопов'язаних аспекти: когнітивний, праксікологічний та особистісний, що характеризують відповідно теоретичну, практичну і морально-психологічну готовність до професійної діяльності (Суліма, 2012). Узагальнення даних положень дає можливість виділити структурні компоненти системи професійної підготовки студентів вищого навчального закладу: когнітивний, діяльнісний та особистісний. Когнітивний компонент відображає інформованість студента про сутність і зміст обраної професії, про вимоги до особистості фахівця даного профілю, а також рівень знань, необхідних для ефективної професійної діяльності. Діяльнісний компонент готовності відображає ступінь практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Особистісний компонент характеризує ступінь морально-психологічної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності. Він відображає ступінь сформованості ціннісних орієнтацій, інтересу до обраної спеціальності, задоволеності її результатами, рівень

розвитку мотивації професійної діяльності та участі в діяльності з самовдосконалення (Шанц, 2012). Дані компоненти відображають цілісний характер феномена готовності до професійної діяльності і діалектичний взаємозв'язок його складових, що дає підставу розглядати їх як необхідні і достатні для збереження і розвитку системи професійної підготовки майбутніх фахівців до обраної спеціальності. Інтеграція даних компонентів сприяє досягненню поставленої мети – забезпечення якісної підготовки фахівців, формування у них готовності до самостійної професійної діяльності.

Самостійна робота студентів (позааудиторна робота) – це планована навчальна, навчально-дослідна, науково-дослідницька робота студентів, виконувана в позааудиторний час за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі (Романовський, 2011). Метою самостійної роботи студентів є оволодіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності за профілем, досвідом творчої, дослідницької діяльності. Самостійна робота студентів сприяє розвитку самостійності, відповідальності і організованості, творчого підходу до вирішення проблем навчального і професійного рівня.

Самостійна робота студента при всій її автономності від викладача не може бути автономною по відношенню до соціального середовища. Навпаки, в самостійній роботі студент максимально використовує потенціал навколишнього соціального середовища – соціуму: можливості та ресурси, якими володіють окремі фахівці різного профілю; трудові та учнівські, педагогічні, студентські колективи; різні установи соціального призначення (бібліотеки, музеї, школи, дитячі садки, спортивні школи, центри підтримки населення і т. ін.); формальні і неформальні громадські організації, об'єднання та рухи; соціальні інститути (Нісімчук, 2012). Кожен з цих елементів соціуму несе в собі певну можливість вирішити завдання самостійної роботи студента. Ця потенційна можливість існує об'єктивно, незалежно від волі і бажання студента. Вона існує поряд з навчальною діяльністю студента, навіть може бути її складовою частиною, але, на жаль, не завжди відчувається і є відчутною самим студентом. Найчастіше це відбувається від незнання соціального оточення, або нерозуміння його потенціалу, нерідко через невміння встановити контакт з цим оточенням. Причини можуть бути найрізноманітніші, але результат один – нереалізовані можливості, що знаходяться поруч, а нерідко і тупикова ситуація в рішенні навчального завдання студента.

У тому, що самостійна робота студентів вимагає організації говорить той факт, що обсяг самостійної роботи студентів визначається державним освітнім стандартом. Самостійна робота студентів є обов'язковою для кожного студента і визначається навчальним планом. Збільшення частки самостійної роботи студентів вимагає відповідної реорганізації навчального процесу, модернізації навчально-методичної

документації, розробки нових дидактичних підходів для глибокого самостійного освоєння навчального матеріалу (Романовський, 2011). З цієї причини зростає значимість тієї частини роботи викладачів, яка знаходить відображення в їх індивідуальних планах в частині, що стосується навчально-методичної роботи. Це вимагає більш кращої забезпеченості тем і розділів навчальною літературою та її доступності для всіх студентів. Виходячи з ситуації, що склалася забезпеченість усім необхідним для самостійної роботи студента виходить на перший план її організації. Практика організації самостійної роботи студента підтверджує той факт, що недостатньо дати завдання для самостійної роботи студенту та організувати контроль її виконання, а потрібне ретельне забезпечення цього процесу тобто організацію підготовки студента до взаємодії з соціальним середовищем.

Студентський вік – сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості в якому відбувається:

- 1) формування професійних, світоглядних і громадянських якостей майбутнього фахівця;
- 2) розвиток професійних здібностей і сходження до вершин творчості як передумови подальшої самостійної професійної творчості;
- 3) становлення інтелекту і стабілізація рис характеру;
- 4) перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій;
- 5) формування соціальних цінностей у зв'язку з професіоналізацією (Подоляк, 2006);
- 6) формування соціальної активності особистості.

Соціальна активність особистості – це нова особистісна якість, що означає здатність особи самостійно засвоювати соціальний досвід, адекватно на нього реагувати і активно використовувати у своїй практичній діяльності, самостійно вирішувати власні проблеми, а в міру накопичення і вдосконалення власного досвіду, позитивно впливати на цей досвід, змінюючи і збагачуючи його новими потенційними можливостями більш високого рівня, у зв'язку з тим, що процес взаємодії соціуму і особистості відбувається в широкому діапазоні активності індивіда (Торохтий, 2011). Соціум – це найбільше за масштабами безліч взаємодіючих людей, який можна розглядати як єдиний суб'єкт соціальної або професійної дії, здатний здійснювати цілеспрямовану свідому діяльність. Соціум, являє собою сукупність соціальних явищ внутрішньо індивідуального (соціальні потреби, соціальні здібності), інтеріндивідуального (соціальна діяльність, соціальні відносини) і метаіндивідуального (соціальні інститути) властивості, він володіє певним потенціалом, носієм якого є як окремі особистості так і колективи, кожен з яких має притаманний тільки йому певні можливості та ресурси, що об'єднуються у потенціал соціуму (Суліма, 2012).

Потенціал соціуму має два рівні: перспективний і ситуативний. Перспективний потенціал соціуму або постійний, стабільний, укладений в наявних тривалий час ресурсах, можливостях соціуму, які

забезпечують йому певну сталість (бібліотечні, наукові, матеріальні фонди установи; професійні кадри, наукові розробки, методики і технології діяльності, програми, образ і традиції відносин, розпорядок праці і т. ін.), представлених як щось стабільне, що є в розпорядженні соціального інституту, що є невід'ємним атрибутом соціальної діяльності або соціальних відносинах. Він виступає як якийсь остаточний або проміжний (існуючий, готівковий) продукт (результат) індивідуальної або колективної праці. Ситуативний потенціал соціуму – ресурси, можливості соціального інституту або соціальної діяльності, які здатні з'явитися або реалізуватися в конкретній соціальній ситуації. Він носить динамічний характер у порівнянні з перспективним потенціалом соціуму і включає ситуативні можливості і ресурси (мобільні знання, навички, вміння, особистісні якості і адаптивні можливості фахівців, що сприяють вирішенню раптово виникаючих проблем особистості, в нестандартних або життєво складних ситуаціях). Він виступає як стимул активності.

Потенціал соціуму за своїм змістом має багатосферну і багаторівневу структуру і включає: фізичний, матеріальний, інтелектуальний, організаційний, духовно-моральний, власний, соціокультурний, особистісний, освітній потенціал тобто соціостворюючий чинник взаємних зобов'язань складових соціуму, спрямованих на поліпшення можливостей вирішення проблем людей, що складають субстрат соціуму (Торохтий, 2011).

Самостійна робота студента і соціум як соціальні явища мають подібності та відмінності. Їх схожість полягає в тому, що кожне з цих соціальних явищ взаємодоповнюють один одного. Самостійна робота студента, як найважливіша частина навчальної діяльності, є різновидом соціальної діяльності, а, отже, становить один з елементів вертикальної структури соціуму (Круглик, 2018). Самостійна робота спрямована на засвоєння соціального досвіду, і хоча за формою носить індивідуальний характер, але соціальний за змістом, так як створює для навчальної діяльності, для соціуму соціально-значимий результат. Це явища одного порядку. Кожне з цих соціальних явищ має свій певний потенціал. Потенціал самостійної роботи студента відображає ресурси, можливості його особистості (соціальні потреби і соціальні здібності), а також наявний досвід педагога, тьютора, консультанта і інших фахівців, включених в цей процес. Потенціал соціальної роботи студента представляє меншу частину цілого потенціалу соціуму. Кожне з цих явищ має перспективи підвищення власного потенціалу: рівень самостійної роботи студента на її початковому і кінцевому етапах істотно відрізняється своєю організацією, різноманітністю, формами і методами, нарешті, результатом, а приналежність її до соціуму дозволяє посилювати і його потенціал в кінцевому рахунку.

Різниця самостійної роботи студента і соціуму полягає в тому, що самостійна робота студента – це лише елемент соціуму. Метою її є підвищення рівня знань, навичок і умінь на основі використання

різноманітного соціального досвіду, а в цілому – використання потенціалу соціуму для вирішення власних завдань. Соціум відображає більш різноманітний, багатопрофільний і багаторівневий світ дійсності (Романовський, 2011). Навпаки, самостійна робота студента, представляє нерідко вузькоспрямовану активність особистості, включену в певну сферу діяльності. У самостійній роботі студента представлена окрема людина, з її соціальними потребами, здібностями і спрямованістю дій, а соціум відрізняється сукупністю людей, що відтворюють при своїй взаємодії різного рівня соціальні явища. Порівняльна характеристика потенціалу соціуму і самостійної роботи студента дозволяє виділити в ній два рівні.

Перший рівень – самостійна робота як організований навчальний процес під керівництвом педагога, тьютора. Вона як і будь-який організований процес навчання має програму, етапи контролю її виконання, оцінку результату рішення її завдань. Роль педагога або тьютора полягає в безпосередньому супроводі самостійної роботи студента від початку до її завершення, методами «введення в соціум», формування мотивації на самостійну роботу та її завершення (Луговий, 2011). Для цього рівня в наявності суб'єкт – об'єктні відносини між педагогом і студентом. Обов'язкова самостійна робота забезпечують підготовку студента до поточних аудиторних занять. Результати цієї підготовки проявляються в активності студента на аудиторних заняттях і якісному рівні зроблених доповідей, виконаних контрольних робіт, тестових завдань та інших форм поточного контролю. Бали, отримані студентом за результатами аудиторної роботи, формують рейтингову оцінку поточної успішності студента з дисципліни.

Другий рівень – самостійна робота за вибором студента, як самоорганізація власної діяльності, що здійснюється за його власною ініціативою, за наявності внутрішньої потреби вдосконалювати свої знання, навички та вміння. Вона носить більш творчий характер і має програму, етапи самоконтролю її виконання, що представляє в певній мірі як суб'єктивне бачення програми, створеної педагогом, тьютором, роль яких у цьому випадку полягають не у організації процесу самостійної роботи студента, а в якості посередника між проблемами студента і потенціалом соціуму (Круглик, 2018). Відносини студента і педагога, тьютора починають носити характер суб'єкт-суб'єктних відносин і полягають у співпраці, партнерстві з проблем ефективного використання потенціалу соціуму в самостійній роботі студента.

У самостійній роботі студента як організованому навчальному процесі обов'язки організаторів представлені таким чином.

На рівні вищого навчального закладу та факультету: планування самостійної роботи студентів, включаючи складання графіка самостійної роботи і її контролю; планування роботи по її супроводу, що включає підбір найбільш значущих для завдання по самостійній роботі студента елементів соціуму: соціальних інститутів (бібліотеки, читального залу,

методичного кабінету, центрів з працевлаштування, інформаційних центрів, освітніх установ, виставки і т. п.); соціальну діяльність (види соціально-значимої діяльності, форми включення в неї студентів, методики її реалізації, оцінки результатів); соціальні відносини (міжпредметні, між групові, міжвідомчі взаємодії, форми і методи включення студентів в соціально-значимі відносини); інформування студентів і педагогів про ресурси і можливості наданих їм на допомогу з боку соціуму; виділення в розкладі навчальних занять часу для самостійної роботи і визначення форми її проведення (зустріч з роботодавцями, зустрічі з представниками органів влади; відвідування музеїв, виставок, профільних установ; участь в конференціях, різних акціях і т. ін.); контроль діяльності кафедр з організації самостійної роботи студентів (Романовський, 2011).

На рівні кафедр: визначення форм і методів самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни, конкретного змісту, обсягу матеріалу, що підлягає самостійного вивчення; визначення бюджету часу студентів і порядку їх дій в реалізації потенціалу соціуму; розробка курсів за вибором з наукової організації праці студентів; складання графіка самостійної роботи кожного курсу із зазначенням термінів виконання; аналіз ефективності самостійної роботи студентів, внесення коректив з метою її вдосконалення; здійснення моніторингу розвитку навичок самостійної роботи студентів в різних умовах соціуму (Торохтий, 2011).

На рівні викладача: *ознайомлення* студентів: з потенціалом соціуму, його можливостями, стосовно конкретної навчальної дисципліни і її розділів; з методикою взаємодії з соціальними інститутами з проблем самостійної роботи, критеріями оцінки якості виконуваних заходів; з термінами виконання, формами контролю самостійної роботи студентів; *формування* у студентів: вміння пошуку оптимальних варіантів реалізації завдань самостійної роботи в умовах соціуму; навички підготовки звітів з аналізом ефективності самостійної роботи; навички наукового дослідника соціальних явищ; навички роботи з підручниками, першоджерелами, сучасним науковим фондом різних соціальних інститутів; навички аналізу одержуваної інформації від різних джерел соціуму; *проведення*: групових та індивідуальних консультацій з методики самостійної роботи по формам і методам взаємодії з соціальними інститутами, включення в соціальну діяльність і соціальні відносини в контексті завдань самостійної роботи; *підтримка* зв'язків з соціальними інститутами, джерелами соціальної діяльності та *оцінка* ефективності їх впливу на самостійну роботу студентів; *аналіз* ефективності використання потенціалу соціуму студентами.

На рівні тьютора: надання студентам допомоги в формуванні мотивації взаємодії з соціальними інститутами, включення в соціально-значиму діяльність і соціальні відносини; сприяння встановленню ними ділових контактів з представниками різних соціальних інститутів і допуску їх до джерел інформації для самостійної роботи; участь у

соціально значущих зустрічах студентів і представників різних соціальних інститутів, оцінка ефективності засвоєння студентами соціального досвіду; допомога у виборі форм і методів реалізації потенціалу соціуму в самостійній роботі студента; аналіз ефективності використання студентами потенціалу соціуму в самостійній роботі і вживання заходів щодо її вдосконалення, тобто діяльність всіх суб'єктів організації самостійної роботи студента (педагога, тьютора, представників соціальних інститутів і самого студента) спрямована на створення необхідних умов самореалізації особистості в конкретному соціумі (Романовський, 2011).

Для організації самостійної роботи студента необхідні наступні умови: готовність студентів до самостійної праці (наявність соціальних потреб і соціальних здібностей до навчальної діяльності); мотив до отримання знань, до встановлення соціальних відносин з потенціалом соціуму; наявність і доступність всього необхідного навчально-методичного та довідкового матеріалу, можливість використовувати потенціал соціуму; система регулярного контролю якості виконаної самостійної роботи як з боку педагога, тьютора, так і з боку самого студента; консультаційна допомога з боку представників різних соціальних інститутів.

При організації самостійної роботи студентів особливий інтерес представляють проблеми: облік можливостей соціуму в процесі організації самостійної роботи студентів; самоосвіта в соціумі як засіб підвищення ефективності самостійної роботи студентів; саморозвиток майбутнього фахівця в різних умовах соціуму. інформаційні ресурси соціуму (соціальних інститутів) як засіб самостійної роботи студентів, техніки використання потенціалу соціуму для публічного обговорення теоретичних і практичних результатів, отриманих студентом самостійно, опора на потенціал соціальної діяльності в позааудиторній самостійній роботі студента та ін.

Рівень і складність завдань для самостійної роботи залежить від курсу навчання студентів, що визначає цільову спрямованість самостійної роботи студента. Так, на молодших курсах самостійна робота студентів має на меті розширення і закріплення знань і вмінь, отриманих на лекціях, семінарах та практичних заняттях. У цьому випадку найбільш ефективними будуть наступні форми проведення самостійної роботи студента: а) зустрічі студентів з представниками різних соціальних інститутів або відвідування студентами їх установ; б) написання есе-формулювання будь-якого поняття, що розкриває проблеми соціуму; в) огляд по темі – написання короткого огляду ресурсів, можливостей конкретного соціального інституту, соціальної діяльності за рекомендованою темою із залученням додаткового матеріалу з друку і інформаційних ресурсів Інтернету, інформаційних центрів взаємодіючих з вузом; г) написання глосарію – коротке роз'яснення термінів і понять по темі навколишнього соціуму і т. ін. На

старших курсах самостійна робота студента повинна сприяти розвитку творчого потенціалу студента і реалізації професійних навичок. В даному випадку завдання можуть носити як індивідуальний, так і груповий характер, в силу того, що реальні професійні умови в більшості випадків засновані на роботі в колективі, а саме: презентація – вибір студентом певної теми для презентації і вираз свого бачення можливостей соціуму, розуміння або нерозуміння будь-якого аспекту, що розглядається в презентації; ділова або рольова гра, що виробляє для майбутньої професійної діяльності соціально-значущі навички; конкретна навчальна соціальна ситуація, що вимагає відповідей студента на запитання по ній або написання свого бачення проблеми; груповий проект з актуальної проблематики соціуму. При визначенні змісту самостійної роботи студентів слід враховувати рівень самостійності студентів.

Таким чином, самостійна робота студента може розглядатися як соціостворюючий чинник взаємних зобов'язань складових соціуму, зобов'язань, спрямованих на розвиток можливостей студента і людей, що складають субстрат (середовище у якому існують елементи) соціуму.

Список використаної літератури

- 1. Андрущенко В. П.** Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2010. Вип. 1.28. С. 12–20. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.28_4.
- 2. Воронкова В. Г.** Становлення інформаційного суспільства як цивілізаційної парадигми розвитку сучасної України за доби глобалізації: теоретико-методологічні та праксеологічні виміри: монографія. Запоріжжя: ЗДІА, 2017. 270 с.
- 3. Інноваційні технології педагогічної освіти: монографія / Андрій Нісімчук, Петро Бойчук, Олександр Панасюк.** Луцьк: Твердиня, 2012. 478 с.
- 4. Клепко С. Ф.** Філософія інтеграції університетської технічної освіти. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць: у 2-х част.* / [за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО]. Ч. 1. Х.: НТУ «ХП», 2002. С. 235–242.
- 5. Круглик В. С.** Система підготовки майбутніх інженерів програмістів до професійної діяльності у вищих навчальних закладах: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Запоріжжя, 2018.
- 6. Методики використання сучасних інформаційних технологій при підтримці процесу навчання обдарованої молоді: метод. посіб.** / АПН України, НАН України, Ін-т обдарованої дитини АПН України, Ін-т телекомунікацій і глобал. інформ. простору, Ін-т пробл. виховання АПН України, Мала акад. наук України; ред.: С. О. Довгий, О. Є. Стрижак. К.: [Інформ. системи], 2009. 199 с.
- 7. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І.** Психологія вищої школи: навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
- 8. Психолого-педагогічні**

засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [В. Луговий та ін.; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти. К.: Педагогічна думка, 2011. 259 с. **9. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М.** Педагогіка успіху. Харків: Изд-во НТУ «ХП», 2011. 376 с. **10. Суліма Є.** Вища освіта в контексті національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 12. **11. Торохтий В. С.** Актуальные проблемы современной социальной педагогики: избранные статьи. М.: МГППУ, 2011. 280 с. **12. Хуторский А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с. **13. Шанц Е. А.** Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система. *Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 2. Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 383–386. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1857/>

References

- 1. Andruschenko, V. P.** (2010). Modernizatsiya pedagogichnoyi osviti vidpovidno do viklikiv XXI stolittya [Upgrading teacher education to meet the challenges of the 21st century]. *Naukoviy visnik Mikolayivskogo derzhavnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Seriya: Pedagogichni nauki*, 1.28, 12-20. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2010_1.28_4. [in Ukrainian].
- 2. Voronkova, V. G.** (2017). Stanovlennya informatsiynogo suspilstva yak tsivilizatsiynoyi paradigmi rozvitku suchasnoyi Ukrayini za dobi globalizatsiyi: teoretiko-metodologichni ta prakseologichni vimiri [The formation of the information society as a civilizational paradigm for the development of modern Ukraine in the age of globalization: theoretical, methodological and praxeological dimensions]. *Zaporizhzhya: ZDIA* [in Ukrainian].
- 3. Nisimchuk A., Boychuk P. & Panasyuk O.** (2012). Innovatsiyni tehnologiyi pedagogichnoyi osviti [Innovative technologies of pedagogical education]. *Lutsk: Tverdinya* [in Ukrainian].
- 4. Klepko, S. F.** (2002). Filosofiya integratsiyi universitetskoyi tehnicnoyi osviti [Philosophy of integration of university technical education]. *Problemi ta perspektivi formuvannya natsionalnoyi gumanitarno-tehnicnoyi eliti: zbirnik naukovih prats: u 2-h ch.*, 1, 235-242. H.: NTU «HPI» [in Ukrainian].
- 5. Kruglik, V. S.** (2018). Sistema pidgotovki maybutnih inzheneriv programistiv do profesiyanoi diyalnosti u vischih navchalnih zakladah [A system of training future programmer engineers for professional work in higher education]. *Extended abstract of Doctor's thesis. Zaporizhzhya* [in Ukrainian].
- 6. Dovgiy, S. O. & Strizhak, O. E.** (2009). Metodiki vikoristannya suchasnih informatsiynih tehnologiy pri pidtrimtsi protsesu navchannya obdarovanoi molodi [Techniques of using modern information technologies in support of the process of education of gifted youth]. K.: [Inform. sistemi] [in Ukrainian].
- 7. Podolyak, L. G. & Yurchenko, V. I.** (2006). Psihologiya vischoyi shkoli

[Psychology of higher education]. K.: TOV «FII-studiya» [in Ukrainian].

8. Lugoviy, V. I. & Andruschenko, V. P. (2011). Psihologo-pedagogichni zasady proektuvannya innovatsiynih tehnologiy vikladannya u vischii shkoli [Psychological and pedagogical principles of designing innovative teaching technologies in higher education]. K.: Pedagogichna dumka [in Ukrainian].

9. Romanovskiy, O. G., Mihaylichenko, V. E. & Gren, L. M. (2011). Pedagogika uspihu [Pedagogy of success]. Harkiv: Izd-vo NTU «HPI» [in Ukrainian].

10. Sulima, E. (2012). Vischa osvita v konteksti natsionalnoi strategiyi rozvitku osviti v Ukrayini na 2012–2021 roki [Higher education in the context of the national strategy for the development of education in Ukraine for 2012-2021]. *Vischa shkola*, 3, 12 [in Ukrainian].

11. Torohtij, V. S. (2011). Aktual'nye problemy sovremennoj social'noj pedagogiki [Actual problems of modern social pedagogy]. M.: MGPPU [in Russian].

12. Hutorskij, A. V. (2003). Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics. Creative learning theory and technology]. M.: Izd-vo MGU [in Russian].

13. Shanc, E. A. (2012). Professional'naya podgotovka studentov vuza kak celostnaya pedagogicheskaya sistema [Professional training of university students as a holistic pedagogical system]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire*, 2, 383-386. Sankt-Peterburg: Renome. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1857/> [in Russian]

Краснова Н. П. Взаємозв'язок та взаємозалежність самостійної роботи студентів і потенціалу соціуму

У статті охарактеризовано компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (когнітивний, праксіологічний та особистісний), що складають структурні компоненти системи професійної підготовки студентів вищого навчального закладу; визначено сутність самостійної (позааудиторної) роботи студентів, яка вміщує навчально-дослідну, науково-дослідницьку роботу студентів з метою оволодіння фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками діяльності за профілем, досвідом творчої, дослідницької діяльності та сприяє розвитку самостійності, відповідальності і організованості, творчого підходу до вирішення проблем навчального і професійного рівня, а також як організований процес. Надано характеристика потенціалу соціуму, що являє собою сукупність соціальних явищ внутрішньо індивідного, інтеріндивідного і метаіндивідного. Доведено що: самостійна робота студента є різновидом соціальної діяльності, яка спрямована на засвоєння соціального досвіду, хоча носить індивідуальний характер, але є соціальним за змістом, так як створює для навчальної діяльності, для соціуму соціально-значимий результат; різниця самостійної роботи студента і соціуму полягає в тому, що вона лише елемент соціуму, мета якої – підвищення рівня знань, навичок і умінь на основі використання різноманітного соціального досвіду, а в цілому – використання потенціалу соціуму для вирішення

власних завдань. На основі діяльності всіх суб'єктів організації самостійної роботи студента (педагога, тьютора, представників соціальних інститутів і самого студента) визначено, що вона може розглядатися як соціостворюючий чинник складових соціуму і розвитку можливостей студента.

Ключові слова: студентська молодь, самостійна робота студентів, потенціал соціуму, взаємозв'язок та взаємозалежність самостійної роботи студентів і потенціалу соціуму.

Краснова Н. П. Взаимосвязь и взаимозависимость самостоятельной работы студентов и потенциала социума

В статье охарактеризованы компоненты готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности (когнитивный, праксикологический и личностный), составляющие структурные компоненты системы профессиональной подготовки студентов высшего учебного заведения; определена суть самостоятельной (внеаудиторной) работы студентов, которая включает учебно-исследовательскую, научно-исследовательскую работу студентов с целью овладения фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности по профилю, опытом творческой, исследовательской деятельности и способствует развитию самостоятельности, ответственности и организованности, творческого подхода к решению проблем учебного и профессионального уровня, а также как организованный процесс. Предоставлена характеристика потенциала социума, который представляет собой совокупность социальных явлений внутрииндивидуального, интериндивидуального и метаиндивидуального. Доказано, что: самостоятельная работа студента является разновидностью социальной деятельности, направленной на усвоение социального опыта, хотя носит индивидуальный характер, но социальный по содержанию, так как создает для учебной деятельности, для социума социально-значимый результат; разница самостоятельной работы студента и социума заключается в том, что она является лишь элементом социума, цель которой – повышение уровня знаний, навыков и умений на основе использования разнообразного социального опыта, а в целом – использование потенциала социума для решения собственных задач. На основе деятельности всех субъектов организации самостоятельной работы студента (педагога, тьютора, представителей социальных институтов и самого студента) определено, что она может рассматриваться как социообразующий фактор составляющих социума и развития возможностей студента.

Ключевые слова: студенческая молодежь, самостоятельная работа студентов, потенциал социума, взаимосвязь и взаимозависимость самостоятельной работы студентов и потенциала социума.

Krasnova N. The Interconnection and Interdependence of Students' Independent Work and the Potential of Society

The article describes the components of future specialists' readiness for professional activity (cognitive, practical and personal), which are the structural components of the system of professional training of students of higher education; the essence of independent (extra-auditory) work of students is determined, which contains educational-research, scientific-research work of students with the purpose of mastering basic knowledge, professional abilities and skills of activity on a profile, experience of creative, research activity and promotes the development of independence, responsibility to address educational and professional issues as well as an organized process. Characterization of the potential of the society, which is a collection of social phenomena internally individual, interindividual and metaindividual, is given. It is proved that: student's independent work is a kind of social activity, which is aimed at assimilation of social experience, although it is individual in nature, but is social in content, as it creates for social activity a meaningful result; the difference between the student's and society's independent work is that it is only an element of society, the purpose of which is to increase the level of knowledge, skills and abilities based on the use of diverse social experience, and in general - to use the potential of society to solve their own problems. On the basis of the activity of all subjects of the organization of independent work of the student (teacher, tutor, representatives of social institutions and the student), it is determined that it can be considered as a social factor of constituents of society and development of opportunities of the student.

Key words: student youth, students' independent work, potential of society, interconnection and interdependence of independent work of students and potential of society.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2020 р.
Прийнято до друку 01.03.2020 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42:316.658.4

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-181-189

Курило Віталій Семенович,

доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України, голова вченої ради Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

donluga@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2471-3358>

Савченко Сергій Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

savsevik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4118-6756>

**ОРГАНІЗАЦІЯ СУПРОТИВУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ВПЛИВУ
РОСІЇ НА УКРАЇНУ ЯК НОВА ЗАДАЧА
СУЧАСНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Загальновідомо, що сучасна соціальна педагогіка є провідною галуззю гуманістичної педагогіки, педагогіки діалогу й співробітництва, співдружності й співтворчості з дитиною, учнем, студентом, громадянином.

Пріоритетним завданням соціальної педагогіки як науки є розробка теоретичних, методологічних засад освітніх процесів, що відбивають взаємодію соціальних систем та окремої людини в ході її соціального становлення й соціалізації.

Однак, поряд з теоретичними дослідницькими завданнями соціальна педагогіка вирішує прикладні завдання соціальної підтримки життєдіяльності людини, фізичного й духовно-морального розвитку особистості в конкретному мікросередовищі з метою її повноцінної реалізації. Ці завдання можна сформулювати в такий спосіб:

- культивувати в суспільстві ціннісні орієнтири гуманістичних відносин;
- сприяти розвитку здатностей у реалізації власного життєвого потенціалу окремої людини у взаємодії зі співтовариством людей на всіх рівнях соціуму: мега- (світовому), макро- (державному), мезо- (регіональному) та мікро- (з найближчим оточенням);
- підтримувати вільний вибір людиною свого ставлення до світу й до себе;

- упроваджувати в практику соціально-педагогічні технології з підтримки особистості, що перебуває в несприятливих умовах життєдіяльності.

Виходячи з цих позицій, завдання науки про соціальне становлення особистості не можуть бути вирішені до ступеня абсолютної вичерпаності. Соціальна педагогіка як наука на всіх етапах розвитку суспільства повинна вивчати закономірності й розробляти нові, більш досконалі моделі соціального виховання й інноваційні організаційні форми установ і служб, аналізувати соціально-педагогічний досвід, шукати ефективні шляхи й засоби впровадження наукових відкриттів, прогнозувати варіанти трансформації соціальних інститутів, сприяти позитивній зміні соціальних відносин.

У контексті сучасної ситуації, у якій опинилася Україна, вважаємо, що однією з нових задач соціальної педагогіки є організація супротиву інформаційній війні, розв'язаній Російською Федерацією (РФ) проти України.

Інформаційну війну ми розглядаємо як один з нових віктимогенних чинників, що став причиною віктимізації значної частини населення, зокрема молоді, перетворивши її в жертву несприятливих умов соціалізації. У попередніх працях нами вже було розкрито особливості соціалізації особистості в умовах військового та інформаційно-психологічного впливу на сході України (Курило, Савченко & Караман, 2018). Розвиток самої ж соціальної педагогіки як науки і практики, віктимології як її галузі, що досліджує різні категорії людей – реальних чи потенційних жертв несприятливих умов соціалізації, ми пов'язуємо з іменами таких учених, як О. Безпалько, І. Васильківська, О. Вдовиченко, І. Зверева, К. Ігошев, І. Козубовська, Г. Лактіонова, А. Лігоцький, А. Міллер, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, С. Савченко, М. Фіцула, С. Харченко та ін.

З початком російської агресії інформаційна війна як інструмент широкомасштабного оперування здоровим глуздом населення, впливу на свідомість суб'єктів з метою отримання переваги над супротивником стала предметом дослідження сучасних українських науковців, серед яких: Ю. Бабенко, В. Богуш, Л. Будагьянц, В. Вінтоняк, І. Воробйова, К. Гринько, В. Гурковський, А. Дубина, О. Караман, І. Костюк, В. Курило, Н. Марута, М. Маркова, В. Осьодло, В. Панченко, В. Петрик, С. Савченко, О. Саєнко, В. Толубко, В. Третьякова, П. Шевчук, П. Шпиґа та ін.

Незважаючи на сплеск досліджень, предметом яких стала інформаційна війна, у різних галузях знань – воєнної науки, історії, філософії, соціології, політології, права, економіки, психології, журналістики, інформаційних технологій – найменш дослідженим цей феномен виявився в педагогічній науці, зокрема соціальній педагогіці, що вивчає розвиток й формування особистості у взаємодії з соціальним середовищем. Учені різних галузей знань, наведені вище, розкривають

сутність, чинники, механізми руйнівного впливу інформації на особистість людини, проте не дослідженим залишається питання організації супротиву інформаційному впливу з метою забезпечення інформаційної безпеки особистості, суспільства і держави. Тут ми маємо поодинокі дослідження, що лише актуалізують цю складну проблему.

Тому *метою* статті стало розкриття сутності та механізмів організації супротиву інформаційному впливу Росії на Україну як нової задачі сучасної соціальної педагогіки.

Провідними *методами* теоретичного дослідження в межах статті стали: аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування, історичний та логічний методи.

Розкриваючи мету статті, передусім нагадаємо, що навесні 2014 року Україна відчула на собі справжню військову агресію Росії, унаслідок якої, грубо попираючи міжнародне право та двосторонні договори про дружбу та співпрацю, РФ спочатку анексувала територію Автономної Республіки Крим, а потім тимчасово окупувала окремі райони Донецької та Луганської областей України.

Проте тут необхідно зазначити, що інформаційний вплив чи навіть інформаційно-психологічна війна Росії проти України має більш тривалу історію. Вона, по суті, почалася ще у 1991 році, з моменту проголошення незалежності України, й триває до сьогодні, щодня лише посилюючись. Отже, можна вважати, що Україна потерпає від інформаційного впливу з боку РФ вже майже 30 років поспіль.

На жаль, протягом тривалого часу ані керівництво нашої держави, ані політологи, ані педагоги не вважали цей постійний брутальний інформаційний вплив реальною загрозою для України, аж до того часу, коли втрата суверенітету та територіальної цілісності нашої країни стала реальністю.

На підставі аналізу низки наукових праць (Ю. Бабенко, В. Гуровський, А. Дубина, Н. Марута, М. Маркова, Д. Прокоф'єв та ін.) можемо зазначити, що інформаційне протиборство є суперництвом соціальних систем в інформаційно-психологічній сфері з метою посилення впливу на ті або інші сфери соціальних відносин і встановлення контролю над джерелами стратегічних ресурсів, у результаті якого одні учасники суперництва одержують переваги, необхідні їм для подальшого розвитку, а інші їх втрачають.

Під інформаційним протиборством учені розуміють боротьбу в інформаційній сфері, яка передбачає комплексний деструктивний вплив на інформацію, інформаційні системи й інформаційну інфраструктуру протиборчої сторони з одночасним захистом власної інформації, інформаційних систем і інформаційної інфраструктури від подібного впливу. Кінцевою метою інформаційного протиборства є завоювання й утримання інформаційної переваги над протиборчою стороною.

Об'єктом інформаційного протиборства є будь-який об'єкт, щодо якого можливе здійснення інформаційного впливу (у тому числі –

застосування інформаційної зброї) або іншого впливу (силового, політичного, економічного тощо), результатом якого буде модифікація його властивостей як інформаційної системи. Об'єктом інформаційного протиборства може стати будь-який компонент або сегмент інформаційно-психологічного простору, у тому числі – наступні види: масова й індивідуальна свідомість громадян; соціально-політичні системи й процеси; інформаційна інфраструктура; інформаційні й психологічні ресурси.

До суб'єктів інформаційного протиборства дослідники відносять: держави, їх союзи й коаліції; міжнародні організації; недержавні незаконні (у тому числі – незаконні міжнародні) збройні формування й організації терористичної, екстремістської, радикальної політичної, радикальної релігійної спрямованості; транснаціональні корпорації; віртуальні соціальні співтовариства; медіа-корпорації (контролюючі засоби масової інформації й масової комунікації); віртуальні коаліції (Гурковський, 2016; Дубина, 2011; Марута & Маркова, 2015; Толубко, 2003).

Беззаперечним є той факт, що в сучасному інформаційному протиборстві в якості засобів активно використовуються можливості інформаційно-телекомунікаційної мережі Інтернет. Найбільш результативним засобом інформаційно-психологічного протиборства в Інтернеті є соціальні мережі. Їхні можливості активно вивчаються військовими теоретиками. Особливості інформаційно-психологічного впливу в соціальних мережах полягають у тому, що у віртуальних співтовариствах розміщується інформація, що представляє собою сукупність суб'єктивних думок осіб, що є свого роду «лідерами суспільної думки».

Отже, в умовах, що склалися, новою задачею сучасної соціальної педагогіки стає організація супротиву інформаційному впливу Росії на Україну, а у більш широкому контексті – організація інформаційної безпеки української молоді та українського суспільства в цілому.

Інформаційна безпека – це здатність держави захистити всі сфери суспільного життя, свідомість і психіку громадян від негативного інформаційного впливу, забезпечити суб'єктів політичної діяльності даними для успішної модернізації суспільства, не допустити витоку закритою, суспільно важливої інформації й зберегти постійну готовність до інформаційного протиборства усередині країни й на світовій арені, сприяти досягненню соціальної стабільності й злагоди у суспільстві. Необхідно враховувати важливість та можливості використання інформаційно-політичних технологій, тому що з їхньою допомогою можна створювати висококультурний у політичному змісті, активний, свідомий соціум, або ж поширювати чужі для народу ідеологію, цінності тощо (Курило, Савченко & Караман, 2018; Толубко, 2003).

Перед освітніми закладами різних рівнів постає завдання організації цілеспрямованого, комплексного освітнього процесу,

спрямованого на формування у молоді почуття любові до Батьківщини, її історії, культури, рідної мови, традицій, обрядів і звичаїв, формування патріотичних переконань та поведінки щодо морально-психологічної готовності розбудувати й захищати Батьківщину, своїми діями сприяти її зміцненню й процвітання, зростанню авторитету на міжнародній арені.

Не менш важливим завданням освіти в сьогоденні умовах інформаційної війни РФ проти української молоді є створення простору для розвитку інформаційної культури особистості, яка сприяє формуванню самостійного мислення, відчуття нового, уміння відслідковувати зміни та реагувати на них, приймати рішення в складних нестандартних ситуаціях, що можливо лише за умов повного інформування людини. При такому підході у молоді повинна складатися свідомо мотивована на постійне розширення професійного та загальнокультурного світогляду, а також уявлення про відкритість системи знань, які набуваються у закладах освіти, переконання у тому, що основу міцності та надійності знань дає лише безперервний процес пошуку та споживання інформації, її критична обробка протягом всього життя.

Наголошуємо, що будь-який супротив ідеологічним, психологічним та інформаційним впливам не може будуватися лише (як мінімум, у першу чергу) на встановленні обмежень або повної заборони доступу молоді до інформаційних джерел. Такі обмеження й заборони можуть викликати лише зворотній ефект: пошук шляхів їх подолання. Зрозуміло, що мова не йде про те, що в українському телеєфірі можуть вільно транслюватися російські телеканали, а в інформаційному просторі України можуть безперешкодно друкуватися й розповсюджуватися російські газети та журнали, теренами нашої країни можуть спокійно гастролювати російські театри та співаки. Усе, що порушує закони України та використовується в якості елементів інформаційної війни РФ проти нашої країни та її громадян, повинне бути заборонено відповідно до вимог чинного законодавства. Але головне завдання держави в умовах інформаційної війни, на наш погляд, повинне полягати не стільки у встановленні перешкод у доступі до небажаних інформаційних ресурсів, скільки у створенні власних, ефективних україномовних й, найголовніше, україноментальних інформаційних продуктів, новітніх за своєю сутністю та за своїми формами, відповідаючи вимогам сучасного світу.

Основними шляхами організації супротиву інформаційному впливу РФ на українське суспільство в контексті нової задачі сучасної соціальної педагогіки повинні стати: а) об'єктивне інформування суспільства; б) генерація об'єктивного інформаційного поля й суспільної думки; в) освіта, виховання й формування світорозуміння громадян України; г) просування аксіологічних норм та ідеологічних установок української держави; д) створення семантичних імперативів й огорожувальних бар'єрів від інформаційної агресії супротивника.

Отже, узагальнюючи поданий вище матеріал, зазначимо, що інформаційна війна, розв'язана РФ проти України, стала поштовхом для виділення нового напрямку досліджень щодо інформаційно-психологічного впливу на особистість, державу і суспільство в різних галузях знань, зокрема в соціально-педагогічній науці. Проте, недослідженим залишається питання організації супротиву інформаційному впливу як необхідної умови забезпечення інформаційної безпеки держави, суспільства й особистості. У зв'язку з цим виникає потреба в розвитку теорії і практики соціальної педагогіки шляхом виділення нового напрямку досліджень, пов'язаного з науковим обґрунтуванням сутності та механізмів організації супротиву інформаційному впливу на особистість, суспільство і державу.

Встановлено, що сутністю інформаційного супротиву є створення на рівні держави, суспільства й особистості системи захисту від негативного впливу інформації, яка передбачає, з одного боку, комплексний деструктивний вплив на інформацію та інформаційну інфраструктуру протиборчої сторони, а з іншої, захист власної інформації та інформаційної інфраструктури від зовнішнього деструктивного впливу; створення якісного вітчизняного інформаційного контенту та медіапродукту. Метою і результатом інформаційного супротиву є завоювання й утримання інформаційної переваги над протиборчою стороною.

Сутністю супротиву інформаційному впливу як нового напрямку соціально-педагогічної науки є створення умов для забезпечення успішної соціалізації та інформаційної безпеки особистості, передусім молоді людини, та суспільства в цілому соціально-педагогічними засобами (освіта, виховання, соціально-психолого-педагогічна підтримка особистості тощо). Основними механізмами організації супротиву інформаційному впливу РФ на особистість та українське суспільство в контексті нової задачі сучасної соціальної педагогіки повинні стати: освіта, виховання й формування світорозуміння громадян України; формування висококультурного, активного й свідомого соціуму; просування аксіологічних норм та ідеологічних установок української держави; створення семантичних імперативів й огорожувальних бар'єрів від інформаційної агресії супротивника; об'єктивне інформування суспільства; генерація об'єктивного інформаційного поля й суспільної думки та ін.

Подальші наші дослідження будуть присвячені розробці соціально-педагогічного змісту і технологій супротиву інформаційному впливу на особистість у закладах освіти та соціальному середовищі.

Список використаної літератури

1. Гурковський В. Механізми використання дезінформації в умовах російської гібридної агресії. *Укр. наук. журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації»*. 2016. № 4. URL: <http://social->

science.com.ua/article/1393 (дата звернення: 24.02.2020). 2. **Дубина А. М.** Інформаційно-психологічні війни і їх вплив на масову свідомість. К.: НТУУ «КПІ», 2011. 57 с. 3. **Курило В. С.**, Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. К.: Талком, 2018. 240 с. 4. **Марута Н. О.**, Маркова М. В. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми та напрямки її подолання. *Український вісник психоневрології*. 2015. Т. 23. Вип. 3 (84). С. 21–28. 5. **Толубко В. Б.** Інформаційна боротьба (концептуальні, теоретичні, технологічні аспекти): монографія. К.: НАОУ, 2003. 320 с.

References

1. **Hurkovskiy, V.** (2016). Mekhanizmy vykorystannia dezinformatsii v umovakh rosiiskoi hibrydnoi ahresii [Mechanisms of using misinformation in the conditions of Russian hybrid aggression]. *Ukr. nauk. zhurnal «Osvita rehionu. Politolohiia. Psykholohiia. Komunikatsii»*, 4. Retrieved from <http://social-science.com.ua/article/1393> [in Ukrainian]. 2. **Dubyna, A. M.** (2011). Informatsiino-psykholohichni viiny i yikh vplyv na masovu svidomist [Information and psychological wars and their impact on the mass consciousness]. К.: NTUU «KPI» [in Ukrainian]. 3. **Kurylo, V. S.**, Savchenko, S. V. & Karaman, O. L. (2018). Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy [Socialization of personality in the conditions of hybrid war in the east of Ukraine]. К.: Talkom [in Ukrainian]. 4. **Maruta, N. O.** & Markova, M. V. (2015). Informatsiino-psykholohichna viina yak novyi vyklyk suchasnosti: stan problemy ta napriamky yii podolannia [Information and psychological warfare as a new challenge of modernity: the state of the problem and directions for overcoming it]. *Ukrainskyi visnyk psykhonevrolohii*, 23, 3 (84), 21-28 [in Ukrainian]. 5. **Tolubko, V. B.** (2003). Informatsiina borotba (kontseptualni, teoretichni, tekhnolohichni aspekty) [Information struggle (conceptual, theoretical, technological aspects)]. К.: NAOU [in Ukrainian].

Курило В. С., Савченко С. В. Організація супротиву інформаційному впливу Росії на Україну як нова задача сучасної соціальної педагогіки

У статті розкрито сутність і механізми організації супротиву інформаційному впливу Росії на Україну як нової задачі сучасної соціальної педагогіки. Встановлено, що сутністю інформаційного супротиву є створення на рівні держави, суспільства й особистості системи захисту від негативного впливу інформації з метою завоювання й утримання інформаційної переваги над протиборчою стороною.

Сутністю супротиву інформаційному впливу як нового напрямку соціально-педагогічної науки є створення умов для забезпечення успішної соціалізації та інформаційної безпеки особистості та суспільства соціально-педагогічними засобами (освіта, виховання,

підтримка особистості тощо). Основними механізмами організації супротиву інформаційному впливу на особистість та суспільство в контексті нової задачі сучасної соціальної педагогіки є: освіта, виховання й формування світорозуміння громадян України; просування аксіологічних норм та ідеологічних установок української держави; створення семантичних імперативів й огорожувальних бар'єрів від інформаційної агресії супротивника; об'єктивне інформування суспільства та ін.

Ключові слова: супротив, інформаційна війна, особистість, суспільство, соціальна педагогіка, соціалізація.

Курило В. С., Савченко С. В. Организация противодействия информационному влиянию России на Украину как новая задача современной социальной педагогики

В статье раскрыта сущность и механизмы организации сопротивления информационному влиянию России на Украину как новой задачи современной социальной педагогики. Установлено, что сущностью информационного сопротивления является создание на уровне государства, общества и личности системы защиты от негативного воздействия информации с целью завоевания и удержания информационного превосходства над противоборствующей стороной.

Сущностью сопротивления информационному воздействию как нового направления социально-педагогической науки является создание условий для обеспечения успешной социализации и информационной безопасности личности и общества социально-педагогическими средствами (образование, воспитание, поддержка личности и т. д.). Основными механизмами организации сопротивления информационному воздействию на личность и общество в контексте новой задачи современной социальной педагогики являются: образование, воспитание и формирование мировоззрения граждан Украины; продвижение аксиологических норм и идеологических установок украинского государства; создание семантических императивов и ограждающих барьеров от информационной агрессии противника; объективное информирование общества и др.

Ключевые слова: сопротивление, информационная война, личность, общество, социальная педагогика, социализация.

Kurylo V., Savchenko S. Organization of Resistance to Russia's Informational Influence on Ukraine as a New Task of Modern Social Pedagogy

The article reveals the essence and mechanisms of organization of resistance to Russia's informational influence on Ukraine as a new task of modern social pedagogy. It is established that the essence of information resistance is the creation at the level of the state, society and the individual of

a system of protection against the negative influence of information in order to gain and maintain information advantage over the opposing side.

The essence of resistance to informational influence as a new direction of social and pedagogical science is to create conditions for successful socialization and informational security of the individual and society by social and pedagogical means (education, upbringing, social, psychological and pedagogical support of the individual, etc.). The main mechanisms of organizing resistance to informational influence on the individual and society in the context of the new task of modern social pedagogy are: education, upbringing and formation of worldview of the citizens of Ukraine; formation of a highly cultured, active and conscious society; promotion of axiological norms and ideological attitudes of the Ukrainian state; creation of semantic imperatives and barriers against information aggression of the enemy; objective informing of society, etc.

Key words: resistance, informational warfare, personality, society, social pedagogy, socialization.

Стаття надійшла до редакції 21.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 316.61:316.259

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-190-199

Мальцева Ольга Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
olga786360@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0559-7646>

КІБЕРСОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Період останніх десятиліть ХХ та початку ХІХ століть відзначений активним входженням новітніх інформаційних технологій у різні сфери життєдіяльності людини. Особливу роль у цьому процесі відіграє такий важливий компонент інформаційного середовища як Інтернет, який фактично перетворився з системи передачі інформації в особливу реальність – так звану «віртуальну реальність». Її вплив на розвиток особистості настільки потужний, що багато дослідників обґрунтовано вважають нове інформаційне середовище мегафактором соціалізації, поряд з такими, як космос, планета та світ.

Соціалізація – це складний, багатоаспектний процес засвоєння індивідом соціального досвіду (знань про навколишній світ, про стосунки людей, цінності суспільства, моделі соціальної поведінки та ін.), результатом якого є адаптація людини в соціумі.

Наукове осмислення проблеми впливу нових інформаційних технологій на процеси соціального розвитку особистості в останні роки набуло серед дослідників у галузі педагогіки, психології, соціальної педагогіки значної уваги. З найбільш значущих можна відзначити роботи вітчизняних і зарубіжних вчених: О. Білик, М. Гріффітса, О. Кудашкіної, Т. Келера, А. Мудрика, Л. Найдьонової, А. Рижанової, А. Тадаєвої, В. Плешакова, В. Фріндте, Дж. Сулера, К. Янга та інших.

Мета нашої статті – у загальному вигляді систематизувати поширені серед сучасних дослідників теоретичні уявлення про сутність процесу кіберсоціалізації особистості, позитивні та негативні впливи кіберпростору.

Термін «кіберсоціалізація» був введений до наукового обігу російським дослідником В. Плешаковим, який з 2005 року розробляє теорію кіберсоціалізації людини з позиції соціальної педагогіки та психології, в рамках інтегративної концепції педагогіки і психології життєвого шляху особистості (психовікової онтології). Кіберсоціалізацію дослідник визначає як особливий вид соціалізації сучасної людини, «як процес якісних змін структури самосвідомості особистості й

мотиваційно-потребової сфери індивідуума, що відбувається під впливом і в результаті використання людиною сучасних інформаційно-комунікаційних, цифрових і комп'ютерних технологій у контексті засвоєння і відтворення культури в рамках персональної життєдіяльності» (Плешаков В., 2012).

В. Плешаков дає розгорнуте визначення даного процесу, спираючись на сучасну інтерпретацію поняття «соціалізація» та її механізм. Взявши за основу класифікацію факторів соціалізації А. Мудрика, автор теорії виділяє і описує основні фактори кіберсоціалізації людини:

- 1) Мегафактори – кіберпростір, Інтернет, WWW, мобільний зв'язок;
- 2) Макрофактори – національна доменна зона, соціальні мережі, інтернет-портали і сайти, блогсфера, масові багатокористувацькі онлайн-ігри і т. д.;
- 3) Мезофактори – вікі-проекти і інтернет-словники, інтернет-телебачення і інтернет-радіо, IP-телефонія і відеодзвінки, форуми інтернет-мережі, месенджери, інтернет-магазини, комп'ютерні ігри;
- 4) Мікрофактори – програмне забезпечення персональної комп'ютерної техніки чи мобільних телефонів, персональна зона кіберпростору, ігровий персонаж в комп'ютерній грі.

Під кіберпростором дослідник розуміє «деяке створене і постійно доповнюване людством мережеве інформаційне втілення ноосфери» (Плешаков В., 2012).

В. Плешаков виділяє агентів, «інститути» і засоби кіберсоціалізації, які в своїй сукупності являють собою соціалізуюче середовище кіберпростору, у взаємодії з яким і здійснюється процес кіберсоціалізації людини.

Розроблена вченим модель кіберсоціалізації особистості є, на його думку, єдністю 4-х іпостасей людини:

- 1) як об'єкта кіберсоціалізації (вплив кіберпростору на життєдіяльність),
- 2) як суб'єкта кіберсоціалізації (задоволення потреб у кіберпросторі),
- 3) як жертви кіберсоціалізації (негативні наслідки),
- 4) як жертви несприятливих умов кіберсоціалізації (небезпеки кіберпростору і їх джерела).

Серед вітчизняних дослідників є досить поширеною думка про те, що кіберсоціалізація є частиною медіасоціалізації, під якою, як правило, розуміють процес набуття соціального досвіду під впливом медіа, в першу чергу аудіовізуальних. Але, якщо проаналізувати класифікацію факторів кіберсоціалізації за В. Плешаковим, то побачимо, що вона безумовно має точки перетину з медіасоціалізацією, але не є ідентична їй і ці поняття не коректно використовувати як синоніми.

Окремим видом кіберсоціалізації є Інтернет-соціалізація і саме впливу Мережі на формування особистості приділяється увага у

величезній кількості наукових досліджень. Так, за запитом «Інтернет-соціалізація» у Google Академії отримуємо близько 300 посилань на різноманітні україномовні або російськомовні наукові джерела.

Як правило, у наукових дослідженнях присвячених питанню кіберсоціалізації особистості, розглядаються переваги і недоліки (загрози), які має цей процес у порівнянні з соціалізацією під впливом традиційних соціальних інститутів (закладів освіти, сім'ї, дитячих та молодіжних громадських організацій тощо). Розглянемо найбільш поширені уявлення про них.

Безперечною перевагою Інтернету є розширення меж спілкування, можливості підтримувати стосунки з людьми, що проживають від нас на великій відстані, постійно «бути на зв'язку». Для людей з обмеженими можливостями здоров'я це взагалі іноді єдиний спосіб комунікації з оточуючим світом, по суті провідний вид їх соціалізації.

Також кіберпростір створює необмежені можливості для отримання неформальної освіти. В умовах сучасного світу, який вимагає від людини вчитися безперервно протягом всього життя, оновлювати свої знання, поповнювати їх більш актуальними, набувати нових вмінь і навичок такі можливості є безумовною перевагою. Можна, часто безкоштовно, користуватися освітніми сайтами провідних закладів науки та спеціально створеними віртуальними освітніми платформами, електронними версіями наукових журналів, ресурсами електронних бібліотек, архівів, сайтами музеїв тощо. Одночасно з цим, постає проблема відбору Інтернет-ресурсів, які б надавали дійсно перевірені, наукові знання.

Всесвітня Мережа надає можливості для самореалізації будь-якої людини, незважаючи на її вік, стать, національність чи віросповідання, соціальне положення та місце проживання. Можна демонструвати світу свої таланти, хобі, досягнення, висловлювати свої думки і знаходити шанувальників та однодумців з різних куточків світу.

Прості користувачі серед переваг Інтернету називають: зручний спосіб ведення бізнесу, здійснення покупок, отримання необхідної інформації, спілкування з рідними і близькими на відстані, знайомства з новими людьми, можливість знайти нових друзів, або свою «другу половинку», організації співтовариств по інтересах і т. д. (Плешаков В., 2012).

Сьогодні кожен розуміє, що з виходом в глобальну Мережу ми отримуємо не лише велику кількість можливостей, але і можемо зіштовхнутися з проблемами, пов'язаними з порушенням прав людини в процесі використання веб-технологій, в тому числі з неналежною поведінкою людей, що діють в межах різних юрисдикцій, правової, політичної та інформаційної культури. Як відзначають дослідники, поява Інтернету не створила набору «нових моделей поведінки» – скоріше, він в значній мірі відтворює колишні моделі. Змінилися лише наслідки такої поведінки і проблеми, пов'язані з його регулюванням.

З одного боку, людина має право вільно користуватися соціальними мережами та іншими Інтернет-ресурсами, очікуючи від кіберпростору вільного від узурпації регулювання поширення думки. З іншого боку, якщо вона нехтує при цьому правами інших людей, виникає привід для втручання державних органів, завдання яких – дотримання балансу між різними інтересами.

Цифрові технології не тільки надають нові можливості розвитку людини і суспільства, а й зумовлюють зростання ризиків порушення цих прав і свобод і, відповідно, посилення державного контролю в цій сфері і необхідність правового регулювання поведінки в Мережі державами і міжнародним співтовариством. Однак зміни в мережі Інтернет настільки стрімкі і володіють загальним глобальним процесом, що сьогоdnішні досягнення в цій сфері стають завтра вже «вчорашнім днем». У зв'язку з цим виникає проблема одночасного вивчення даних процесів і прогнозування тенденцій їх розвитку як на практичному, так і на теоретичному рівні. Оскільки мережа Інтернет – це глобальна інформаційна система, яка не має національних кордонів, особливе місце займає міжнародне регулювання (Алферова О., 2018).

Розглядаючи загрози, що несе в собі кіберсоціалізація дослідники часто зосереджуються на негативному впливові кіберпростору на соціальному становленню дітей, підлітків та молодих людей, які по-перше, є активними користувачами Мережі, а по-друге, мають недостатньо життєвого досвіду та, як наслідок, необхідних соціальних компетенцій для того, щоб адекватно оцінювати всі ті можливості і небезпеки з якими вони зіштовхуються у віртуальному світі.

Слушною є думка А. Тадаєвої про те, що для дітей соціалізація в умовах інформаційного суспільства (кіберсоціалізація) є цілком природня, бо вони народилися в цьому суспільстві, а її наслідки можуть бути як позитивними, так і негативними. За допомогою технічних новинок можна розвивати пам'ять, увагу, логіку, креативність тощо, використовуючи, наприклад, спеціальні комп'ютерні та онлайн-ігри. Проте, небажані впливи на здоров'я, спричинені надлишковим використанням комп'ютерних технологій, можуть негативно позначитися на подальшому фізичному і психічному розвитку дитини (погіршення здоров'я, Інтернет- та ігрова залежність, копіювання асоціальної поведінки, кібертретування тощо) (Тадаєва А., 2014).

О. Кузьміна до загроз, з яким зіштовхується підростаюче покоління в кіберпросторі відносить: розповсюдження персональних даних, які можуть використовуватися злочинцями; перегляд дітьми і підлітками порнографії; перегляд ними сцен насильства і жорстокості, що деформує уявлення про цінності; кібербулінг (О. Кузьміна, 2014).

Зауважимо, що недоліки кіберсоціалізації може відчутти на собі людина будь-якого віку. Надмірне користування Інтернетом часто приводить до появи нав'язливого бажання користувача вийти в Мережу та нездатності з неї вийти, що є ознаками Інтернет-залежності, або

Інтернет-адикції. Дж. Сулер, К. Янг вказують, що її розвиток не залежить від стажу користування Мережею, її доступності чи інших об'єктивних параметрів, а скоріше пов'язаний з суб'єктивними особливостями особи, що вступає у спілкування з кіберпростором. Поширеним наслідком цього виду адикції є соціальна ізоляція і самотність. Сотні або й тисячі віртуальних друзів не в змозі замінити навіть одного справжнього.

Самореалізація, можливості для якої створює кіберпростір може виявитися псевдосамореалізацією. Відредаговані та прискіпливо відібрані для публікації в Мережі фото, показ лише радісних, іноді надуманих та зрежисованих моментів власного життя і тому подібні прийоми створюють образ ідеального «Я», який може мати мало спільного з «Я» реальним. Мільйонні аудиторії сучасних інтернет-кумирів іноді навіть не здогадуються, що за красивою картинкою ховаються депресії, неврози, проблеми у стосунках з близькими і купа інших негараздів.

Негативні наслідки має і постійний перегляд користувачем ідеальних картинок в Інтернеті. Може скластися хибне враження, що всі навколо живуть яскравим і наповненим життям, тоді як ти нудьгуючи переглядаєш сторінки віртуального простору. За останні роки ризик появи депресії у осіб підліткового віку, які багато часу проводять в соцмережах, зріс на 27%. Підлітки, які проводять понад три години на день за гаджетами, на 35% більш схильні до планування самогубства.

Серед побоювань щодо негативного впливу Інтернету часто називають відмову або скорочення тривалості «живого спілкування», підміна його віртуальними стосунками в Мережі. Але є і думки, що користування Інтернетом є лише доповненням, а не відволіканням від умов реальної життєдіяльності. Основним аргументом прибічників цієї точки зору є думка, що проведений в Мережі час замінює час перегляду телевізійних програм, читання газет, а не «живе спілкування».

Маючи можливість швидко і легко отримувати різноманітну інформацію у Мережі, люди перестають читати не тільки газети і журнали, але і художню літературу, що спрощує і збіднює духовний світ особистості.

Поступово перебування в Інтернеті перетворюється на найбажаніший спосіб проведення свого вільного часу. За даними опитування проведеного у травні – червні 2018 року лабораторією психології масової комунікації та медіаосвіти Інституту соціальної та політичної психології НАПН України у всіх макрорегіонах України і яке є репрезентативним для населення України віком 13–16 років, 72% опитуваних зазвичай проводять свій вільний час використовуючи Інтернет. На думку, психологині Л. Найдьонової, під керівництвом якої і проводилося це дослідження, близько 11 % українських підлітків можна вважати важкими користувачами Інтернету, які більше 4 годин на добу проводять в Мережі (Найдьонова Л., 2018).

Дані анкетування студентської молоді, що наводить у своїй статті Т. Шугурова, свідчать про те, що 60,7% молодих людей проводять своє дозвілля вдома. Дослідниця пояснює це передусім віртуалізацією дозвілля студентів та відсутністю або невідповідністю інтересам підростаючого покоління дозвіллевих закладів (Шугурова Т., 2012).

Надмірне захоплення Інтернетом приводить до поширення таких супроводжувальних наслідків як: погіршення стану здоров'я, що підтверджується численними дослідженнями в галузі соціальної медицини та терапії; створення дисонансу між віртуальною та справжньою реальністю; виникненням стійкого бажання втечі у віртуальну реальність; зниження інтересу до активних форм використання вільного часу («сповільнення» вільного часу).

Кіберсоціалізація, як і соціалізація, може бути як стихійною, так і відносно-контрольованою. Її наслідки будуть залежати від ефективності соціально-виховної роботи традиційних інститутів соціалізації (закладів освіти, сім'ї, дитячих та молодіжних громадських організацій, тощо).

Таким чином, кіберсоціалізація, як особливий вид соціалізації, стала невід'ємною частиною набуття соціального досвіду особистістю в умовах інформаційного суспільства. Вплив її на соціальний, фізичний, психічний розвиток людини є неоднозначним і залежить в першу чергу від суб'єктивних характеристик самої особистості. Для того, щоб цей процес набув соціально-контрольованого характеру необхідне здійснення медіапросвіти серед всіх вікових категорій населення. Але, в першу чергу її потребує підростаюче покоління, що є вразливим, як у реальному, так і у віртуальному просторі.

Перспективи подальшого наукового дослідження цієї проблеми пов'язані з розробленням соціально-педагогічних технологій гармонізації процесу кіберсоціалізації як особливого виду соціалізації сучасної людини.

Список використаної літератури

- 1. Плешаков В. А.** Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a. Москва: Прометей, 2012. 121 с.
- 2. Алферова Е. В.** Защита прав человека в Интернете. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaschita-prav-cheloveka-v-internete> (дата звернення 23.03.2020).
- 3. Тадаєва А. В.** Кіберсоціалізація як складова соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах інформаційного суспільства. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 42. С. 242–249.
- 4. Кузьміна О. В.** Кіберсоціалізація – невід'ємна частина процесу формування життєвої компетентності сучасної молоді. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. №8 (42). С. 343–348.
- 5. Медіаграмотність та інформаційна безпека: інформаційний бюлетень / за наук. ред. Л. А. Найдьоновой, упоряд. О. О. Кришовська.** Київ: Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, 2018. 128 с.

6. Шугурова Т. Л. Кіберсоціалізація студентської молоді в дозвіллевій діяльності. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. № 2 (4). С. 42–46.

References

- 1. Pleshakov, V. A.** (2012). Kibersotsializatsiya cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a [Cyber socialization of a person: from Homo Sapiens'a to Homo Cyberus'a]. Moskva: Prometey [in Russian].
- 2. Alferova, E. V.** (2018). Zashchita prav cheloveka v Internetе [The protection of human rights on the Internet]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/zashchita-prav-cheloveka-v-internete> (accessed 23.03.2020) [in Russian].
- 3. Tadaieva, A. V.** (2014). Kibersotsializatsiia yak skladova sotsializatsii ditei molodshoho shkilnoho viku v umovakh informatsiinoho suspilstva [Cyber socialization as a component of socialization of young school children in the conditions of information society]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury – Bulletin of Kharkiv State Academy of Culture*, 42, 242-249 [in Ukrainian].
- 4. Kuzmina, O. V.** (2014). Kibersotsializatsiia – nevid'iemna chastyna protsesu formuvannia zhyttievoi kompetentnosti suchasnoi molodi [Cyber socialization is an integral part of the process of shaping the vital competences of today's youth]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (42), 343-348 [in Ukrainian].
- 5. Naidonova, L. A.** (2018). Mediahramotnist ta informatsiina bezpeka: informatsiinyi biuletен [Media Literacy and Information Security: Newsletter]. Kyiv: Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy [in Ukrainian].
- 6. Shuhurova, T. L.** (2012). Kibersotsializatsiia studentskoi molodi v dozvillievii diialnosti [Cyber socialization of student youth in leisure activities]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia» – Bulletin of the Alfred Nobel Dnipropetrovsk University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 2 (4), 42-46 [in Ukrainian].

Мальцева О. І. Кіберсоціалізація як особливий вид соціалізації особистості

У статті на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових джерел у загальному вигляді систематизовано поширені серед сучасних дослідників теоретичні уявлення про сутність процесу кіберсоціалізації особистості, позитивні та негативні впливи кіберпростору.

Встановлено, що поняття «кіберсоціалізація» було введено до наукового обігу російським дослідником В. Плешаковим у 2005 році для визначення процесу якісних змін структури самосвідомості особистості й мотиваційно-потребової сфери індивідуума, що відбувається під впливом і в результаті використання людиною сучасних інформаційно-

комунікаційних, цифрових і комп'ютерних технологій у контексті засвоєння і відтворення культури в рамках персональної життєдіяльності.

Розглянуто класифікацію факторів кіберсоціалізації людини, які В. Плешаков поділяє на: мегафактори (кіберпростір, Інтернет, WWW, мобільний зв'язок); макрофактори (національна доменна зона, соціальні мережі, інтернет-портали і сайти, блогсфера, масові багатокористувачькі онлайн-ігри і т.д.); мезофактори (вікі-проекти і інтернет-словники, інтернет-телебачення і інтернет-радіо, IP-телефонія і відеодзвінки, форуми інтернет-мережі, месенджери, інтернет-магазини, комп'ютерні ігри); мікрофактори – програмне забезпечення персональної комп'ютерної техніки чи мобільних телефонів, персональна зона кіберпростору, ігровий персонаж в комп'ютерній грі.

Встановлено, що кіберсоціалізація як системний процес торкається всіх сторін і сфер життєдіяльності сучасної людини, безпосередньо впливаючи на формування особистості. Процес за своєю суттю неоднозначний і суперечливий, часто соціально-неконтрольований.

Серед позитивних впливів кіберпростору названо: розширення меж спілкування, можливості для здійснення неформальної освіти, самореалізації та самопрезентації, необмежений доступ до різноманітної інформації, організація співтовариств по інтересам тощо. Серед небезпек акцентовано увагу на Інтернет-адикції, соціальній ізоляції, віртуалізації вільного часу тощо. Окремо, звернено увагу на незахищеність соціалізації дітей та молоді в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: соціалізація, кіберсоціалізація, кіберпростір, особистість, Інтернет.

Мальцева О. И. Киберсоциализация как особый вид социализации личности

В статье на основе анализа отечественных и зарубежных научных источников в общем виде систематизированы распространённые среди современных исследователей теоретические представления о сущности процесса киберсоциализации личности, положительные и отрицательные влияния киберпространства.

Установлено, что понятие «киберсоциализация» было введено в научный оборот российским исследователем В. Плешаковым в 2005 году для определения процесса качественных изменений структуры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы индивидуума. Он происходит под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства культуры в рамках персональной жизнедеятельности.

Рассмотрена классификация факторов киберсоциализации человека, которые В. Плешаков разделяет на: мегафакторы (киберпространство, Интернет, WWW, мобильная связь); макрофакторы

(національна доменная зона, соціальні мережі, інтернет-портали і сайти, блогсфера, масові багатокористуваческі онлайн-ігри і т.д.); мезофактори (вікі-проекти і інтернет-словари, інтернет-телебачення і інтернет-радіо, IP-телефонія і відеозв'язки, форуми інтернет-мережі, месенджери, інтернет-магазини, комп'ютерні ігри); мікрофактори (програмне забезпечення персональної комп'ютерної техніки або мобільних телефонів, персональна зона кіберпростору, ігровий персонаж в комп'ютерній грі).

Установлено, що кіберсоціалізація як системний процес стосується всіх сторін і сфер життєдіяльності сучасного людини, безпосередньо впливаючи на формування особистості. Процес по своїй суті неоднозначний і суперечливий, часто соціально-неконтрольований.

Серед позитивних впливів кіберпростору названо: розширення меж спілкування, можливості для здійснення неформального освіти, самореалізації і самопрезентації, неограничений доступ до різноманітної інформації, організація спільнот за інтересами і т.п. Серед небезпек акцентовано увагу на Інтернет-адикції, соціальної ізоляції, віртуалізації вільного часу і т.п. Особливо звернено увагу на незахищеність соціалізації дітей і молоді в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: соціалізація, кіберсоціалізація, кіберпростір, особистість, Інтернет.

Mal'tseva O. Cybersocialization as a Special Kind of Socialization of the Individual

In the article, based on the analysis of domestic and foreign scientific sources, the theoretical ideas about the essence of the process of personality cybersocialization, positive and negative effects of cyberspace, are systematically disseminated among modern researchers.

It is established that the concept of "cybersocialization" was introduced to the scientific circulation by Russian researcher V. Pleshakov in 2005 to determine the process of qualitative changes in the structure of personality consciousness and the motivational and needy sphere of an individual, which is influenced by and resulting from the use of modern information and communication, and computer technology in the context of assimilation and reproduction of culture within the framework of personal activity.

The classification of human cybersocialization factors that V. Pleshakov divides into: megafactors (cyberspace, Internet, WWW, mobile communication; macrofactors (national domain zone, social networks, Internet portals and sites, blogosphere, massively multiplayer online games); mesofactors (wiki projects and online dictionaries, Internet TV and Internet radio, IP telephony and video calls, Internet network forums, messengers, online stores, computer games); microfactors – software personal computer

tech nicknames or cell phones, a personal cyberspace zone, a game character in a computer game.

It is established that cybersocialization, as a systematic process, touches all sides and spheres of life of a modern person, directly influencing the formation of personality. The process is inherently ambiguous and controversial, often socially uncontrolled.

Among the positive effects of cyberspace are: expanding the boundaries of communication, opportunities for non-formal education, self-realization and self-presentation, unlimited access to diverse information, organizing communities of interest, and more. Among the dangers are the focus on Internet addiction, social exclusion, virtualization of leisure and more. In particular, attention was paid to the unprotected socialization of children and young people in the context of the information society.

Key words: socialization, cybersocialization, cyberspace, personality, Internet.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 37.035:316.46

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-200-207

Мороз Володимир Петрович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

moroz74@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1703-0372>

СУЧАСНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЛІДЕРСТВА

В умовах глобальних соціальних змін на шляху до євроінтеграції, переходу на європейські освітні стандарти якості, особливої актуальності набувають інноваційні процеси в Україні, спрямовані на оновлення суспільного життя, стабілізацію соціально-економічної ситуації, модернізацію освіти, висуваються принципово нові вимоги до сутності і структури лідерських якостей студентського самоврядування. Світ вимагає молодь з новим мисленням, новим баченням ситуації, вмінням адаптуватися до нових умов, здатної до плідного співробітництва, продукування неординарних ідей, готової до прийняття нестандартних рішень, які дають змогу здійснювати кардинальні зміни в суспільстві. Саме в студентські роки особистість отримує необхідні знання, вміння та навички для її подальшого професійного життя. Активний розвиток сутності і структури лідерських якостей під час навчання формує компетентну особу, здатну бути успішною.

Проблему лідерства, сутність, зміст і технології формування лідерських якостей особистості висвітлено в дослідженнях вітчизняних, російських (В. Веснін, Д. Виханський, М. Гаврилюк, О. Євтихов, Н. Жеребова, Л. Карамушка, Р. Кричевський, В. Лозниця, А. Лутошкін, Н. Мараховська, В. Москаленко, Б. Паригін, А. Петровський, Л. Уманський, О. Уманський, О. Чернишов, Ф. Хміль та інші) та зарубіжних (К. Бланшард, Е. Богардус, М. Вебер, І. Вешлер, В. Врум, Р. Ділтс, П. Друкер, Ф. Йеттон, Д. Крюгер, Ф. Массарик, М. Маскон, С. Сміт, А. Сосланд, Р. Танненбаум, Ф. Фідлер, П. Херсі та ін.) науковців.

Метою статті є розкрити сучасний погляд на проблему лідерства у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Для досягнення мети нами було використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, абстрагування, систематизація, узагальнення.

Відповідно до сучасних поглядів на проблему лідерства сутність лідерства полягає в тому, що послідовники визнають лідера тільки в тому випадку, коли він довів свою компетентність і цінність для них. Лідер

отримує владу від послідовників, і для її підтримки він повинен надавати їм можливість задовольняти свої потреби. У відповідь послідовники задовольняють потребу лідера у владі над ними і надають йому необхідну підтримку.

Як уважає В. Решетило, такі особливості дозволяють визначити основні функції лідера:

1. Лідер як адміністратор. Найочевиднішою для лідера є роль головного координатора діяльності групи, причому сутність адміністративної функції полягає не в самостійному виконанні роботи, а в розподілі її між іншими членами групи.

2. Лідер як планувальник. Лідер часто приймає обов'язки розробника методів і засобів, за допомогою яких група досягає цілей. Ця функція може передбачати як визначення безпосередніх кроків, так і розробку довготривалих планів діяльності. Часто лідер єдиний знає план дій, подальші шляхи, решта членів групи знайома лише з окремими, не пов'язаними між собою частинами плану.

3. Лідер як політик. Однією з важливих функцій лідера є встановлення цілей та основної лінії поведінки групи.

4. Лідер як експерт. Лідер часто є тією особою, до якої звертаються як до джерела достовірної інформації чи кваліфікованого фахівця. Майже в усіх випадках, коли члени групи залежать від людини, знання та кваліфікація якої необхідні для реалізації групових цілей, навколо цієї особи відбувається поляризація влади, яку вона може використовувати для зміцнення її ролі лідера.

5. Лідер як представник групи в зовнішньому середовищі. Лідер є особою, яка найчастіше виступає в зовнішньому середовищі від імені всіх. Тому членам групи не байдуже, хто та як їх представлятиме, лідер у такому випадку ототожнює собою всіх членів групи, їхню думку, бажання та ін. Він трансформує інформацію, яка надходить від групи та отримується для групи.

6. Лідер як регулятор стосунків усередині групи. Регулювання особистісних і ділових стосунків усередині групи здійснюється через комунікативну мережу. У деяких групах уся інформація проходить через лідера, іноді існують наближені до лідера особи, які замикають на собі цю мережу.

7. Лідер як джерело заохочень і покарань. Ця функція висуває високі вимоги до особистісних якостей лідера. Лідер повинен знати індивідуальну мотивацію діяльності кожного члена групи, визначати силу ступеня заохочення та покарання для кожного члена групи.

8. Лідер як зразок. У деяких типах груп лідер може слугувати моделлю поведінки для решти членів групи, тобто забезпечує їх наочним зразком того, ким вони повинні бути та що мають робити.

9. Лідер як символ групи. Групи з високим ступенем згуртованості прагнуть відрізнятись від інших. Лідери, будучи ядром таких груп, починають виконувати функцію символів.

10. Лідер як чинник, який відмінняє індивідуальну відповідальність. Нерідко лідер звільняє членів групи від відповідальності за рішення та дії, якої вони прагнули б уникнути. Отже, у відповідь за відданість послідовника лідер бере на себе обов'язок приймати за нього рішення, причому послідовники охоче передають їхню свободу лідерам (Е. Фромм називав це явище «втечею від свободи»).

11. Лідер як провідник світогляду. Лідер у більшості випадків слугує джерелом цінностей і норм, які становлять груповий світогляд.

12. Лідер як «батько». Численні функції лідера інтегруються у всеохоплюючій ролі «батька» для членів групи. Справжній лідер – це фокус усіх позитивних емоцій членів групи, ідеальний об'єкт ідентифікації та почуття відданості.

13. Лідер як «цап відбувайло». Наскільки лідер може бути об'єктом позитивних почуттів у випадку досягнення групою поставлених цілей, настільки ж він може слугувати мішенню для агресії з боку членів групи у випадку невдачі. Коли група в стані фрустрації, лідер може виявитися заміщуючим об'єктом.

Перераховані функції лідерів мають неоднакове значення для різних типів груп, тому складно виділити серед цих ролей лідера головні й другорядні, їхнє значення коливається залежно від внутрішніх і зовнішніх чинників (Решетило, 2009).

Слід також звернути увагу на умови, яких повинен дотримуватися, як уважає А. Дяків, офіційний лідер (наприклад, староста студентської групи) для регулювання стосунків у групі загалом:

1) використовувати добре організовану цікаву справу, щоб залучати всіх студентів у ділові стосунки. Це зближує студентів;

2) урахувати стосунки в кожній мікрогрупі, сприяти збагаченню та зміцненню зв'язків між ними;

3) в оцінках товаришів бути справедливим, об'єктивним, не протиставляти мікрогрупи одна одній, не підтримувати суперництво, конкуренцію між ними;

4) уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих чи тих спільних справ (Дяків, 2011).

Водночас і роль неофіційного лідера в житті групи неоднозначна. По-перше, лідер може підвищувати, а може знижувати загальну ефективність у розв'язанні окремих завдань групи. По-друге, якщо ефективність діяльності групи підвищується тільки за рахунок неофіційного лідера (саме він користується найбільшим авторитетом), то він може встановити з офіційним керівником співробітництво або навіть змінити офіційного лідера.

Отже, А. Дяків стверджує, що в офіційного лідера стиль керівництва групою має бути гнучким. Важливо знайти диференційований підхід до кожного відповідно до індивідуальних особливостей, сприяти згуртованості колективу, спрямувати його активність на виконання основних завдань професійної підготовки

студентів (Дяків, 2011).

П. Вяткін зазначає, що лідерство в студентському середовищі може існувати в кількох формах:

1) мегалідерство – створення суспільних рухів серед молоді, активна взаємодія з громадськими рухами, партіями та суспільними організаціями;

2) макролідерство – створення самоорганізаційного студентського середовища на рівні вишу або факультету;

3) мікролідерство – вплив на створення в групі ефективного середовища, атмосфери, спрямованої на виникнення у студентів прагнень до кооперації, взаємодопомоги, спільного виконання поставлених завдань;

4) індивідуальне лідерство, яке виникає на основі так званого емоційного інтелекту, що містить самосвідомість, самоконтроль, мотивацію, емпатію (уміння поставити себе на місце іншого) та соціалізацію (навички роботи з людьми) (Вяткин, 2010).

На думку Д. Гоулмана, обов'язковою умовою лідерства є емоційний інтелект (Сельченко, 2004). Людина, у якої він відсутній, може мати першокласну підготовку, гострий розум і постійно генерувати нові ідеї, але вона все одно не стане лідером. Складниками емоційного інтелекту є самосвідомість, самоконтроль, мотивація, емпатія та соціальні навички. Мати ці якості – означає розуміти власний і чужий емоційний стан, причому настільки добре, щоб вести за собою людей до досягнення спільних цілей.

У психологічній літературі наводять кілька концепцій лідерства.

Теорія «рис лідера» або теорія «видатної людини» ґрунтується на уявленні про те, що лідери є носіями якостей і умінь, притаманних їм і тільки їм, що мають вроджений характер і виявляються незалежно від особливостей ситуації або групи. Відповідно до особистісного підходу лідерство – доля небагатьох обраних, не всі можуть стати лідерами. Дослідження в руслі цієї теорії концентрувалися на виявленні рис, специфічних для лідерів. Найкращі лідери наділені набором спільних для всіх особистісних якостей. Прихильники цієї теорії вивчали особистості видатних людей, причому намагалися порівнювати не лише їхні інтелектуальні здібності та особливості характеру, а й фізіологічні дані. Деякі автори стверджують, що лідери повинні бути більш високими й більш розвиненими інтелектуально (Бендас, 2009). Виділяють чотири основні групи лідерських якостей: а) фізіологічні; б) психологічні (емоційні); в) інтелектуальні (розумові); г) особистісні, ділові. Варіантом такого підходу є харизматична концепція лідерства, відповідно до якої окремі особливі люди наділені лідерством як деяким даром – харизмою.

Якби дослідникам дійсно вдалося виділити абсолютні риси, завдяки яким людина стає лідером, то, на думку О. Євтіхова, на цій основі можна було б уже на ранніх етапах виявляти молодих людей, які мають ці риси, і розвивати їхній лідерський потенціал. Спроба виділити виключні лідерські якості виявилася не успішною, оскільки стало очевидно, що таких абсолютних якостей немає. Дійсно, на послідовників впливають не

якості, а справи та вчинки лідера, причому ту саму діяльність різні лідери можуть здійснювати по-різному відповідно до їхніх індивідуальних особливостей і переваг, можливо, залишаючись при цьому однаково ефективними. У цьому проявляється індивідуальний стиль лідерства. Водночас особистісні й ділові якості лідера також мають далеко неостаннє значення та, забезпечуючи діяльність, багато в чому визначають її результативність. О. Євтихов стверджує, що успішність становлення індивіда як лідера залежить від його здатності проявити потрібні якості, зокрема вміння й навички, у відповідних ситуаціях (Євтихов, 2007).

Сучасні дослідження відрізняються від ранніх робіт особистісного підходу, оскільки вони розглядають, які риси роблять людину ефективним лідером, а не просто лідером (незалежно від того, ефективний він чи ні). Сучасна теорія лідерства, за Є. Грудзинською, стверджує, що потрібно не просто мати «список» рис. Риси особистості – лише потенціал для лідерства, впливу на інших (Грудзинская, 2006).

Прихильники поведінкових теорій лідерства звертали увагу на те, як лідер діє, а не на те, які риси йому притаманні. Вагомий внесок поведінкового підходу в теорію лідерства полягає в тому, що він допоміг проаналізувати і класифікувати стилі керівництва, тобто того, як керівник поводить з підлеглими. Це стало серйозним внеском і корисним інструментом розуміння складностей лідерства.

Те, якою мірою управляючий делегує його повноваження, типи влади, використовувані ним, і його турбота передусім про людські стосунки чи передусім про виконання завдання – усе це відображає стиль керівництва, який характеризує цього керівника. Згідно з поведінковим підходом до лідерства, вирішальною є скоріш манера поведінки щодо підлеглих (Адаир, 2005). У межах цього підходу виділено поняття стилів лідерства (автократичний, демократичний, орієнтований на роботу, орієнтований на людину та ін.).

Незважаючи на те, що поведінковий підхід просунув вивчення лідерства, зосередивши увагу на фактичній поведінці лідера, який прагне спонукати людей на досягнення цілей організації, як зазначають М. Мескон і Ф. Хедоурі, його основний недолік полягав у тенденції виходити з припущення, що існує якийсь один оптимальний стиль лідерства. Подальші розробки цього питання привели до висновку, що не існує одного оптимального стилю, ефективність стилів залежить від характеру конкретної ситуації, коли ситуація змінюється, змінюється й відповідний стиль. Пізніше автори й учені біхевіористичної школи визнають, що необхідний ситуаційний підхід до керівництва. «Оптимальний» стиль лідерства змінюється залежно від ситуації (Мескон, Альберт, Хедоури, 1998).

Отже, нами було окреслено сучасні погляди вітчизняних і зарубіжних науковців на проблему лідерства особистості. Наступним кроком нашого дослідження буде розкриття проблеми лідерства через призму студентського самоврядування в закладі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Решетило В. Формування лідерських якостей студентів як відповідь на виклики сучасності. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Х.: ХНАМГ, 2009. С. 119. 2. Дяків А. А. Виховання лідера. К.: Наук. думка, 2011. 231 с. 3. Вяткин П. В. Лидерство в студенческой группе. М.: Педагогика, 2010. 153 с. 4. Психология лидерства: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. Минск: Харвест, 2004. 368 с. 5. Адаир Д. Психология лидерства. М.: Эксмо, 2005. 352 с. 6. Бендас Т. В. Психология лидерства: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 448 с. 7. Евтихов О. В. Стратегии и приемы лидерства: теория и практика. СПб.: Речь, 2007. 238 с. 8. Грудзинская Е. Ю. Эффективное лидерство в управлении человеческими ресурсами с использованием информационных технологий: учеб.-метод. материал по программе повышения квалификации «Информационные технологии в управлении учебным и научным процессом». Нижний Новгород: Изд-во НГУ, 2006. 78 с. 9. Мескон М. Х. Основы менеджмента. М.: Дело, 1998. 704 с.

References

1. Reshetylo, V. (2009). Formuvannia liderskykh yakosteï studentiv yak vidpovid na vyklyky suchasnosti [Formation of leadership qualities of students as an answer to the challenges of our time]. *Suchasni aspekty vykhovannia studentskoi molodi* (p. 119). Kh.: KhNAMH [in Ukrainian]. 2. Diakiv, A. A. (2011). Vykhovannia lidera [Education Leader]. K.: Nauk. Dumka [in Ukrainian]. 3. Vyatkin, P. V. (2010). Liderstvo v studencheskoj gruppe [Leadership in a student group]. M.: Pedagogika [in Russian]. 4. Sel'chenok, K. V. (Eds.). (2004). Psihologiya liderstva [Psychology of Leadership]. Minsk: Harvest [in Russian]. 5. Adair, D. (2005). Psihologiya liderstva [Psychology of Leadership]. M.: Eksmo [in Russian]. 6. Bendas, T. V. (2009). Psihologiya liderstva [Psychology of Leadership]. SPb.: Piter [in Russian]. 7. Evtihov, O. V. (2007). Strategii i priemy liderstva: teoriya i praktika [Leadership Strategies and Techniques: Theory and Practice]. SPb.: Rech' [in Russian]. 8. Grudzinskaya, E. Yu. (2006). 8. Effektivnoe liderstvo v upravlenii chelovecheskimi resursami s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij [Effective leadership in the management of human resources using information technology]. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NGU [in Russian]. 9. Meskon, M. H. (1998). Osnovy menedzhmenta [Management basics]. M.: Delo [in Russian].

Мороз В. П. Сучасний погляд на проблему лідерства

У статті розкрито основні функції лідера, значення яких буде коливатися залежно від певних обставин; представлені обов'язкові умови, яких необхідно дотримуватися офіційному лідеру; виявлена неоднозначність ролі неофіційного лідера; подані форми лідерства в студентському середовищі; визначена важливість наявності у лідера

студентського самоврядування емоційного інтелекту; наведені концепції лідерства з точки зору психології; виділені основні групи лідерських якостей та поняття стилів лідерства.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про важливу річ, що не всі люди спроможні стати лідерами. Навіть наявність певних знань і навичок не свідчить про довіру та прихильність колективу, і не завжди дає змогу повести за собою людей до досягнення спільних цілей.

Незважаючи на наявність необхідних засад та рекомендацій щодо виконання лідерських задач, ми робимо висновок, що не існує абсолютних рис, якостей, поведінкових стилів завдяки яким людина стає лідером. Оптимальним варіантом є використання ситуаційного підходу до керівництва.

Ключові слова: лідер, лідерські якості, студенти, студентське самоврядування.

Мороз В. П. Современный взгляд на проблему лидерства

В статье раскрыты основные функции лидера, значение которых будет колебаться в зависимости от определенных обстоятельств; представлены обязательные условия, которые необходимо соблюдать официальному лидеру; обнаружена неоднозначность роли неофициального лидера; представлены формы лидерства в студенческой среде; определена важность наличия у лидера студенческого самоуправления эмоционального интеллекта; приведены концепции лидерства с точки зрения психологии; выделены основные группы лидерских качеств и понятия стилей лидерства.

Анализ исследований и публикаций свидетельствует о важной вещи, что не все люди способны стать лидерами. Даже наличие определенных знаний и навыков не свидетельствует о доверии и расположении коллектива, и не всегда позволяет повести за собой людей к достижению общих целей.

Несмотря на наличие необходимых принципов и рекомендаций по выполнению лидерских задач, мы делаем вывод, что не существует абсолютных черт, качеств, поведенческих стилей благодаря которым человек становится лидером. Оптимальным вариантом является использование ситуационного подхода к управлению.

Ключевые слова: лидер, лидерские качества, студенты, студенческое самоуправление.

Moroz V. A Modern Look at the Problem of Leadership

The article reveals the main functions of a leader, the significance of which will fluctuate depending on certain circumstances; Mandatory conditions are presented that must be observed by the official leader; the ambiguity of the role of an unofficial leader was discovered; presented forms of leadership in the student community; the importance of the presence of emotional intelligence in the leader of student self-government is determined;

The concepts of leadership are given from the point of view of psychology; The main groups of leadership qualities and concepts of leadership styles are highlighted.

An analysis of research and publications reveals the important thing that not all people are capable of becoming leaders. Even the presence of certain knowledge and skills does not indicate confidence and the location of the team, and does not always allow people to lead people towards common goals.

Despite the presence of the necessary principles and recommendations for fulfilling leadership tasks, we conclude that there are no absolute traits, qualities, behavioral styles due to which a person becomes a leader. The best option is to use a situational approach to management.

Key words: leader, leadership qualities, students, student self-government.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 316.77:004.738.5

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-208-216

Черниш Олег Олександрович,

аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

chernyscholeg1995@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4429-2020>

АВТОКОМУНІКАЦІЯ У БЛОГОСФЕРІ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Останнім часом спостерігається активний розвиток мережі Інтернет та її ресурсів. Кількість активних інтернет-користувачів збільшується з кожним роком. Так, за даними Інтернет-асоціації України, у 2019 році всесвітньою мережею регулярно користувалися 22,96 млн українців. І це на 8% більше ніж у 2018 році. При цьому переважна більшість користувачів – українці у віці від 25 до 44 років.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій зумовлює зростання популярності інтернет-журналістики. Так, поява нових жанрів у сучасній інтернет-журналістиці зумовлює розмитість та рухливість означень меж жанрових ознак. Тому сьогодні спостерігається велика кількість перетворень у комунікативному просторі інтернету, унаслідок чого інтернет-жанри народжуються, формуються, змінюються та зникають набагато швидше. Це пов'язано, у першу чергу, з постійним та стрімким розвитком інтернет-технологій.

Історично традиційні ЗМІ посідали чільне місце в інформаційній сфері. Але останнім часом ситуація кардинально змінюється, і блоги та блогери в короткий термін виявили свій великий потенціал та пріоритет.

Блоги і традиційні ЗМІ сьогодні змушені існувати в одному інформаційному полі і в майбутньому будуть мати змогу більш плідної взаємодії, взаємодоповнень та взаємовпливів з метою удосконалення інформаційної сфери.

Наразі блог викликає все більшу увагу з боку науковців. Зокрема заслуговує на окремий розгляд питання соціалізації особистості у блогосфері.

Аналізу та вивченню блогів сьогодні присвячена велика кількість досліджень із різних галузей знань. Фахівці у сфері програмування та комп'ютерної лінгвістики (Du H. S. Weblog, 2006) досліджують структуру та принципи роботи блогів; особистість блогера та особливості його поведінки є предметом дослідження психологів (Dennen V. P, 2014); освітяни вивчають навчальний потенціал блогів (Thomas M., 2009); дослідження фахівців у сфері маркетингу – рекламна функція блогів, блог як вид віртуального дискурсу, комунікативні ролі блогера,

коментатора та читача, типи та функції блогів є предметом досліджень багатьох мовознавців і журналістів тощо.

Дослідження І. Артамонова присвячені аналізу блог-записів як жанру інтернет-комунікації. О. Горошко у своїх наукових працях досліджує політичний блогінг у глобальній та локальній перспективах. Наукові розвідки К. Плещенко присвячені дослідженню блогосфери як засобу індивідуального самовираження.

У працях науковців, зокрема, було обґрунтовано природу блогу як періодично оновлюваної веб-сторінки з датованими записами й коментарями, розміщеними у зворотному хронологічному порядку, автор якої постійно самостійно публікує матеріали на актуальну для нього тематику; та блогосфери як сукупності усіх блогів у мережі Інтернет і зв'язків між ними, сформованої авторами й коментаторами, що функціонує як комунікативний простір.

Поряд з тим маловивченим залишається поняття блогосфери як чинника соціалізації особистості, яке потребує подальшого теоретичного обґрунтування.

Тому метою статті став аналіз поняття автокомунікації у блогосфері як чинника соціалізації особистості.

Методи дослідження – аналіз і синтез для дослідження поняття «автокомунікація» у блогосфері.

Поняття «блогосфера» можна трактувати у значенні соціальної мережі, сформованої користувачами блогів, які читають, коментують опубліковане, створюють гіперактивні посилання один на одного; як тісної пов'язаності між собою блогерів, що приводить до створення нової субкультури (Лучинкіна, 2011).

Ми повністю підтримуємо думку Ю. Половинчак та К. Плещенко про те, що особисті інтернет-сторінки лише частково співвідносяться з мемуарною інформацією. Блог в індивідуально-авторському аспекті періодично переймає від щоденника афористичність, непослідовність, надмірну абстрагованість думок (коли фактографічну дійсність складно відокремити від ліричного осмислення), переважання побутових деталей, документальну та публіцистичну відкритість. Водночас принципова відмінність блогів від мемуаристики полягає в тому, що перші в більшості своїй розраховані на масового читача та зовнішнє коментування (Плещенко, 2013).

З. Папачаріссі (Z. Papacharissi) у праці *Audiences as Media Producers: Content Analysis of 260 Blogs (2004)* доходить висновку, що блоги є новою, персоніфікованою формою використання Інтернету; своєрідним компромісом між індивідуальною та публічною сферою роботи з інформацією. Саме тому сучасні блоги можна розглядати як систему комунікацій виробника інформації та її реципієнтів в інтернет-просторі.

Низка науковців, зокрема С. Ваттерс, О. Горошко та М. Шеферд відносять блоги до розряду дигітальних жанрів, тобто жанрів віртуального простору мережі інтернет, а саме жанру персональної

сторінки, якому притаманні певні основні функції: комунікативна та інформативна.

Також можна виокремити низку інших функцій, які притаманні блогам: кореляція дій певних читачів, спостереження за навколишнім середовищем, самоаналіз автора, заміник контактів.

Сьогодні блоги займають проміжну позицію між стандартними HTML-сторінками та асинхронною комп'ютерно-опосередкованою комунікацією, тобто форумами. Поступово відбувається зближення цих жанрів мережі та стирання між ними межі.

Для будь-якого блогу обов'язковими є наступні елементи: профіль користувача, стрічка записів, сторінка окремого блогового запису, стрічка друзів.

Науковці виокремлюють велику кількість блогів. Однак їх уніфікація дещо ускладнена, що пов'язано з залежністю від багатьох чинників та критеріїв. До того ж блоги мають вільну структуру та спираються на індивідуальні вподобання інтернет-користувачів.

Так, С. Кришнамурті запропонував класифікацію блогів відповідно до опозицій особисто-тематичне та індивідуально-суспільне у змісті записів, виділивши інтернет-щоденники, групи підтримки, розширені авторські колонки та спільне створення контенту.

У нашому дослідженні ми будемо спиратися й на думку лінгвістів, які виділяють кілька типів блогів, зауважуючи на можливості їх асиміляції в межах одного блогу: журналістські, бізнесові, освітні блоги, щоденники, нотатники, фільтри.

Переважна більшість українських блогів, за винятком спамблогів, поєднує кілька типів блогів одночасно. Також варто відзначити, що переважна більшість українських блогів не мають чітко окресленої тематики кожного окремого блогу, на відміну від західних блогів.

Р. Блад відзначає, що основним чинником, що впливає на вибір користувачем того чи іншого типу блогу в якості основного є технологічний принцип. Зокрема, тип програмного забезпечення для створення записів. Поштовхом для ведення Інтернет-щоденника, на думку ученої, стає також нестача уваги з боку зовнішнього світу.

Поряд з цим особливої уваги заслуговує автокомунікація в блогосфері.

Автокомунікація (грец. autos – сам і лат. communicatio – зв'язок) – тип передавання повідомлення у напрямі «Я – Я», в якому суб'єкт та об'єкт передавання інформації збігаються.

Автокомунікація протистоїть поширеному типу комунікації «Я – Він», за якого припускається, що до початку акту комунікації певне повідомлення відоме «мені» та не відоме «йому». Ситуація, коли суб'єкт передає повідомлення самому собі, тобто тому, кому воно й так вже відоме, видається парадоксальною. Тому у зв'язці «Я – Я» друге «Я», яке приймає інформацію, функціонально прирівнюється до третьої особи.

Різниця полягає у тому, що в системі «Я – Він» інформація переміщується у просторі, а в системі «Я – Я» – у часі.

За автокомунікації передавання інформації вже не відіграє мнемонічної ролі, а стає фактом психології та культури. Автокомунікація відбувається, коли ранг повідомлення підвищується, наприклад, людина звертається до самої себе через щоденникові записи, зроблені не для запам'ятовування певних подій, а для з'ясування власного внутрішнього стану. Такий акт автокомунікації є складовою самосвідомості та культури.

Найбільш характерним для блогу є спілкування одного з усіма (автор відповідає на коментарі до власного запису) і кожного з кожним (користувачі спілкуються у коментарях до певного запису). Автор блогу, як і його читачі, теж є авторами і можуть виступати анонімно або вказувати дані про себе, діяти в якості приватної особи або від імені організації чи колективу. Тому основним засобом для ідентифікації користувача є його нікнейм.

Кількість учасників комунікації може бути гранично широким: запис у блозі може прочитати будь-який користувач мережі. Але в реалії навколо кожного блогу формується більш-менш широке коло зацікавлених читачів.

Аналізуючи поняття соціалізації особистості крізь призму блогосфери, дослідники наводять поняття «віртуальна соціалізація» та «інтернет-соціалізація» (А. Чистяков, В. Циба). Так, незважаючи на широту поняття, вчені звужують межі віртуального простору взагалі до віртуального простору Інтернету як простору, створеного машинами. Наприклад, А. Чистяков під віртуальною соціалізацією розуміє процес входження (інтеграцію) користувача в соціокультурне середовище за допомогою освоєння технологій комунікації, інформаційної культури, соціальної навігації, інформаційної грамотності, а також соціальних норм, цінностей і рольових вимог (Борисенко, 2018).

У дослідженнях Л. Ратунової під віртуальною соціалізацією розуміється формування певного образу людини в інтернет-просторі. Як простір первинної соціалізації особистості Л. Ратунова визначає «відкриті майданчики» – соціальні мережі, блоги та інші інтернет-проекти. Дослідниця вказує на втрату інтересу до вивчення такої форми соціалізації й акцентує увагу на інтелектуальних співтовариствах – «інтелектуальних сектах», які трансформують інформацію у знання (Ратунова, 2010).

Індикаторами соціалізації у блогосфері постають рівні електронної грамотності й інформаційної культури індивіда. У своїх працях А. Чистяков зазначає, що у кіберпросторі, зокрема й блогосфері, люди взаємодіють не тільки між собою, але й з програмними артефактами, що відрізняє віртуальну систему взаємодій від реальної.

Стосовно механізмів, що ініціюють процес соціалізації у блогосфері, то серед науковців існує кілька точок зору. Звертаючись до

праць В. Москаленка, можна розділити всі наявні механізми соціалізації на три групи: неусвідомлювані (навіювання, наслідування, ідентифікація); усвідомлювані (референтна група, авторитет, популярність); окрема група механізмів, зокрема, заохочення, покарання (Москаленко, 2007).

Основні механізми соціалізації особистості у реальному середовищі, зокрема, копіювання, ідентифікація, наслідування, соціальна фасілітація, конформність лише частково можуть пояснити перебіг процесу соціалізації в інтернет-середовищі та блогосфері.

Зазначених механізмів може бути недостатньо для ініціювання процесу інтернет-соціалізації, оскільки інтернет-соціалізація частіше відбувається за рахунок активності самої особистості.

Передовсім мова йде про механізм самовираження, який може бути віднесений до групи неусвідомлених механізмів. Самовираження має біологічну природу, у його основі лежить статеві потреба. Механізм самовираження сприяє у духовній сфері породженню естетичних потреб: прагнення до краси, гармонії, симетрії, порядку. Критерієм краси і гармонії є оцінка навколишніх, тому головною ознакою потреб у самовираженні виступає прагнення подібатися іншим, отримувати їхню високу оцінку.

Для аналізу проблеми самовираження К. Абульханова пропонує таку індикацію активності: неадекватність, своєчасність або несвоєчасність. Одиницями для визначення типів активності вчена визначає стійкість – нестійкість, впевненість – неупевненість, вираженість – невираженість.

Згідно з ціннісно-часовою логікою особистості, виокремлює чотири типи регуляції її життя. Розглянемо кожен із них стосовно інтернет-середовища, тобто інтернет-активність.

1. Стихійно-буденний тип регуляції часу життя. Особистість з таким типом регуляції життя характеризується ситуативністю поведінки, плинністю життя, відсутністю особистісної ініціативи, перебуває у залежності від подій і обставин життя, не встигає за часом, не може організувати послідовність подій, програмувати наступ, запобігти здійсненню. Стосовно інтернет-середовища цей тип регуляції життя притаманний звичайним користувачам, які відвідують Інтернет ситуативно. Їхня поведінка характеризується втратою мети відвідування: зайшов до Інтернету за пошуком інформації для реферату, побачив новинні банери – почав мандрувати новинами, потім іншими місцями, втрачаючи час і початкову мету.

2. Функціонально-дієвий тип регуляції часу життя. Користувачі такого типу активні, організують перебіг подій, спрямовують їх хід, домагаючись ефективності. Однак ініціатива охоплює тільки період перебігу подій, але не їх об'єктивні чи суб'єктивні наслідки. Відсутня відповідальність як пролонгована регуляція активності. Особистість співвідноситься з часом події, а не тимчасовою логікою розвитку

зовнішніх і внутрішніх тенденцій. До таких користувачів можуть бути віднесені науковці, які користуються пошуковими сайтами, гравці РПГ, спілкувачі соціальних мереж.

3. Споглядальне ставлення до часу життя. Користувачі зазначеного типу не проявляють ініціативи, як слід, мало користуються можливостями Інтернету. Найбільша активність проявляється у вигляді навішування інформації, яка сподобалася на сторінки інших користувачів та надання посилань. Загалом активність таких користувачів низька, так само як і відповідальність за свої вчинки. Проявляється у пасивній регуляції, відсутності ініціативи і відповідальності. Для такого типу особистості характерне сприйняття складності і суперечливості життя. Але заглибленість і тонкість розуміння пролонгованих тенденцій заважає знайти адекватний час і місце для прояву власної активності.

4. Творчо-перетворювальний тип регуляції часу життя. Такий тип життя притаманний хакерам, творцям РКГ (рольової користувацької гри), творчим особистостям. Особистість такого типу характеризується оптимальним поєднанням глибокого проникнення у суспільні тенденції, тривалою життєвою перспективою, чіткою життєвою концепцією і позицією, яка послідовно реалізується. Тут має місце оволодіння особистістю часом життя, його свідомо практична творча регуляція (Абульханова, 1993).

А. Лучинкіна виділяє ще і п'ятий тип регуляції життя саме в інтернет-середовищі – соціально- і особистісно-конструювальний. До зазначеного типу належать особистості, які в інтернетсередовищі проживають не одне, а кілька життів, за рахунок конструювання нових віртуальних ідентичностей та їхнього соціального простору. Основна характеристика зазначеного типу регуляції життя – віртуальність. Особистість зазначеного типу може одночасно конструювати декілька ідентичностей з різними стратегіями поведінки, життєвими перспективами, гендерною, політичною або іншою приналежністю. Треба визначити, що для конструювання і подальшого активного існування створеної віртуальної ідентичності вже недостатньо однієї життєвої стратегії. Саме тому однією з характеристик особистості цього типу є переключеність і здатність утримувати одночасно у свідомості декілька стратегій поведінки (Лучинкіна, 2011).

У реальному просторі результатом соціалізації виступає особистість як соціальна якість індивіда. Проявами цієї якості є дії, вчинки, інтелектуальні, емоційні і вольові психологічні властивості людини. Проте позитивний або негативний знак зазначених дій визначається характером включеності, особистісною активністю. У віртуальному просторі Інтернету основний акцент перекладається на особистісну активність, а саме на суб'єктно-активну складову механізму включеності. Отже, особистість не тільки проявляє власну активність до приєднання до норм інтернет-тусовки, а й сама вибирає, змінює, створює норми, тусовки (Борисенко, 2017).

Отже, розглядаючи автокомунікацію як чинник соціалізації особистості, особливого значення набуває особистісна активність як внутрішній суб'єктивний фактор соціалізації. Можна зробити висновок, що у блогосфері особистість проявляє власну активність у ставленні до справи, вчинку за допомогою механізму самовираження. Цей механізм присутній і в реальному просторі, проте в інтернет-середовищі він набуває найбільшої актуальності і стає провідним. У реальному просторі особистість не вибирає родину, шкільний клас, неформальне об'єднання. Усе це дається як об'єктивна реальність і забезпечує зміст соціалізації. Проте групу для спілкування, діяльності в інтернет-просторі та блогосфері особистість вже може вибрати самостійно. Користувач презентує себе в інтернет-просторі, встановлює свої зв'язки з віртуальним середовищем, обирає напрями діяльності у ньому, створює свою історію, обирає ім'я. Ми поділяємо думку З. Борисенко, яка вважає, що входження до соціального середовища Інтернету відбувається завдяки механізму включеності, зокрема його суб'єктивної складової, яка реалізується в активному залученні особистості до Інтернету.

Подальшого дослідження потребує проблема зміни світогляду особистості у ході інтернет-соціалізації.

Список використаної літератури

- 1. Абульханова К. А.** О путях построения типологии личности. *Психологический журнал*. М., 1993. Том 4. № 1. С. 14–29.
- 2. Борисенко З.** Сутність та механізми інтернет-соціалізації особистості. *Проблеми гуманітарних наук. Серія «Психологія»*. 2017. № 41. С. 4–17.
- 3. Лучинкіна А. І.** Психологічні аспекти віртуальної соціалізації. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського університету ім. І. Огієнка*. 2011. Вип. 14. С. 445–455.
- 4. Москаленко В. В.** Психологія соціального впливу: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
- 5. Плещенко К.** Низова блогосфера як засіб індивідуального самовираження. *Держава та регіони. Серія: Соціальні комунікації*. 2013. № 2 (14). С. 97–101.
- 6. Amir Z.** Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing / Z. Amir, K. Ismail, S. Hussin. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Issue 18. P. 537–543.
- 7. Dennen V. P.** Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice. *Computers in Human Behavior*. 2014. Issue 36. P. 350–358.
- 8. Thomas M.** Handbook of research on Web 2. 0 and second language learning. Hershey: IGI Global, 2009. 636 p.

References

- 1. Abulkhanova, K. A.** (1993). O putiakh postroenyia typolohyy lychnosti [On the ways of building a personality typology]. *Psykhologhycheskyi zhurnal*, 4, 1, 14-29 [in Ukrainian].
- 2. Borysenko, Z.** (2017). Sutnist ta mekhanizmy internet-sotsializatsii osobystosti [The essence

and mechanisms of Internet socialization of the individual]. *Problemy humanitarnykh nauk. Seriia «Psykhologhiia»*, 41, 4-17 [in Ukrainian].

3. Luchynkina, A. I. (2011). Psykhologhichni aspekty virtualnoi sotsializatsii [Psychological aspects of virtual socialization]. *Problemy suchasnoi psykhologhii: zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho universytetu im. I. Ohiiienka*, 14, 445-455 [in Ukrainian].

4. Moskalenko, V. V. (2007). Psykhologhiia sotsialnoho vplyvu [Psychology of social influence]. K.: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

5. Pleshchenko, K. (2013). Nyzova blohosfera yak zasib individualnoho samovyrazhennia [The grassroots blogosphere as a means of individual self-expression]. *Derzhava ta rehiony. Seriia: Sotsialni komunikatsii*, 2 (14), 97-101 [in Ukrainian].

6. Amir, Z. (2011). Blogs in language learning: Maximizing students' collaborative writing / Z. Amir, K. Ismail, S. Hussin. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18, 537-543.

7. Dennen, V. P. (2014). Becoming a blogger: Trajectories, norms, and activities in a community of practice. *Computers in Human Behavior*, 36, 350-358.

8. Thomas, M. (2009). Handbook of research on Web 2.0 and second language learning. Hershey: IGI Global.

Черниш О. О. Автокомунікація у блогосфері як чинник соціалізації особистості

У статті розкрито особливості соціалізації особистості в інтернет-середовищі. Розкрито сутність та особливості функціонування блогосфери, сучасні підходи до визначення поняття «автокомунікація». Дається характеристика поняття «блог» як жанру Інтернет-журналістики, проаналізовано типи блогів та дана сутнісна характеристика їх особливостей. Представлено сутнісні характеристики віртуальної соціалізації. Розкрито особливості перебігу процесу соціалізації в інтернет-середовищі та блогосфері. У статті подано аналіз особистісної активності як внутрішнього суб'єктивного фактору соціалізації. Представлено роль механізму включеності у процесі входження особистості до соціального середовища Інтернету.

Ключові слова: автокомунікація, блогосфера, Інтернет-простір, віртуальна соціалізація, активність.

Черныш О. А. Автокоммуникация в блогосфере как фактор социализации личности

В статье раскрыты особенности социализации личности в интернет-среде. Раскрыты сущность и особенности функционирования блогосферы, современные подходы к определению понятия «автокоммуникации». Дается характеристика понятия «блог» как жанра Интернет-журналистики, проанализированы типы блогов. Представлены сущностные характеристики виртуальной социализации. Раскрыты особенности течения процесса социализации в интернет-среде и блогосфере. В статье представлен анализ личностной активности как внутреннего субъективного фактора социализации. Представлена роль

механізму включеності в процесі входу особистості в соціальне середовище Інтернету.

Ключевые слова: автокомунікація, блогосфера, інтернет-пространство, віртуальна соціалізація, активність.

Chernysh O. Auto-Communication in the Blogosphere as a Factor of Socialization of Personality

The article describes the features of socialization of the individual in real life and in the Internet environment. The definition of the concept of «blogosphere» at the interdisciplinary level is analyzed. The essence and peculiarities of functioning of the blogosphere, modern approaches to the definition of the term «auto communication» are revealed. The features of interaction in the Internet environment are analyzed, the concept of «blog» as a genre of Internet journalism is described, the types of blogs are analyzed and the essential characteristics of their features, tasks and functions are given. The factors that influence a user's choice of a particular type of blog are separated. Typical features and topics of Ukrainian blogs are described. The essential characteristics of virtual socialization are presented. The features of the process of socialization in the Internet environment and the blogosphere are revealed. The article analyzes the personal activity as an internal subjective factor of socialization. According to the value-time logic of the individual, four types of regulation of his life are distinguished. The role of the mechanism of inclusion in the process of personality entering the social environment of the Internet, its subjective component, which is realized in the active involvement of the person in the Internet environment is presented.

Key words: auto-communication, blogosphere, internet space, virtual socialization, activity.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 379.8:316.61

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-217-229

Шепелєва Наталія В'ячеславівна,

аспірантка Харківської державної академії культури, м. Харків, Україна.

natali.dydko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0212-8820>

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ДОЗВІЛЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток сучасного суспільства і входження соціальних суб'єктів до інформаційної доби потребують пошуку сучасних видів й форм інтеграції молоді до новітніх умов життєдіяльності (віртуалізація соціального простору, часткове переміщення основних видів діяльності до мережі Інтернет, трансформація та розвиток інтерсоціальних проблем, некерованість та не контролюваність віртуального простору та ін.). Особливо це стосується студентської молоді, оскільки вона характеризується нестабільністю соціального розвитку (від соціальної активності до девіації), що пояснюється зокрема низьким рівнем досвіду у позитивних соціальних перетвореннях. Оскільки основним видом діяльності студентів є навчання, їх іншою невід'ємною складовою життєдіяльності є дозволя в умовах, що змінюються. Сфера дозволя студентської молоді, на відміну від навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), є більш гнучким та мобільним середовищем для сприяння формуванню соціальної активності студентів. Участь у дозвілєвій діяльності впливає на розвиток якостей і здібностей студентів, сприяє формуванню їх соціальної активності в сучасних умовах інформаційного суспільства. Інформатизація дозвілєвих практик та розширення соціокультурного простору трансформують традиційні форми дозволя, сприяють появі нових, що актуалізує дослідження з виявлення специфіки формування соціальної активності студентської молоді в умовах інформаційного суспільства та пошук і аналіз сучасних сприятливих форм і видів дозвілєвої діяльності молодих людей.

Особливості становлення студентської молоді як суб'єкта соціального розвитку вивчали В. Андрущенко, А. Дмитрієв, Є. Зеленов, І. Зязюн, А. Кузьмінський, В. Кремень, В. Курило, В. Лісовський, С. Савченко, В. Штифурак та ін.

Соціальну активність студентів у різних аспектах розглядали В. Єсіна, О. Кулінченко, М. Костюченко, А. Мурзіна, Н. Зенько, О. Сєрьогін, В. Солодюк, Х. Хамзаєв, Р. Ханмурзіна, О. Харланова, Е. Шакірова та ін.

Дозвілєву діяльність студентської молоді вивчали Ю. Бабенко,

Г. Береславська, З. Дзюба, О. Іонова, М. Коржевський, М. Лаптева, Н. Максимовська, О. Недзвецька, М. Петрова, С. Пішун, О. Попова, В. Савченко, І. Шевчук та ін. Дозвіллевій діяльності студентської молоді в інформаційному суспільстві присвячено наукові доробки Л. Єремєєвої, М. Суровенкової та ін. Однак, комплексного дослідження розвитку активної особистості у дозвіллевій сфері в сучасних умовах бракує.

Мета статті – дослідити формування соціальної активності студентської молоді у дозвіллевій діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Дозвілля є невід’ємною складовою діяльності студентської молоді, і виконує важливі соціально-педагогічні функції (формування, накопичування і відтворення нових знань, цінностей і життєвих орієнтирів; адаптація суспільства за допомогою створення структури відносин, опосередкованих культурними компонентами; рекреаційна та ін.) (Головина Г.В., 2011). «Дозвілля – провідник особистості в суспільство» (Суровенкова М.А., 2013, с. 70), інструмент, за допомогою якого відбувається позитивна соціалізація і гармонізація людини в оточуючому світі. Студент, як користувач і, одночасно, виробник різноманітних практик дозвіллевої діяльності, являє собою приклад для інших соціальних груп, яким чином можна використовувати вільний час. Це пояснюється психовіковими особливостями студентської молоді, до яких відносять підвищену емоційність, фізичну активність, глядацьку й інтелектуальну сприйнятливність, прагнення до всього нового та ін. (Лысенко Л.И., 2009, с. 231).

Поняття «дозвіллева діяльність» розглядається багатьма дослідниками (Н. Андерсен, М. Аріарський, О. Бойко, Ж. Дюмазедьє, І. Ісаєва, Н. Максимовська, Л. Мардахаєв, А. Мудрик та ін.) і визначається у її особливій активності дій і орієнтації на задоволення потреб особистості (Бойко О.П., 2011; Словарь по социальной педагогике, 2002). Погоджуємося з Н. Максимовською, яка визначає дозвіллеву діяльність як «ціннісно зумовлене вільне обрання та здійснення активних дій соціальними суб’єктами з метою задоволення фізичних, духовних та соціальних потреб у дозвіллевому просторово-інституціональному середовищі» (Максимовська Н.О., 2015, с. 66). Ж. Дюмазедьє зазначає, що дозвіллева діяльність побудована на трьох «стовпах», які виконують функції розслаблення, розваги і розвитку (Дюмазедьє Ж., 1989).

Особливістю та перевагою дозвіллевої діяльності є сприяння соціалізації студентської молоді, яка є творцем історичного перебігу подій і «законотворцем» напряду розвитку культурного середовища. Взаємозалежність соціалізації і дозвіллевої діяльності (Мудрик А.В., 2000) підтверджує важливість дослідження дозвіллевої діяльності студентської молоді в умовах глобальної інформаційної єдності, як інструменту формування соціальної активності студентської молоді. На нашу думку, дозвіллева діяльність студентської молоді в інформаційному

суспільстві – це ціннісно зумовлене вільне обрання та здійснення активних дій студентською молоддю з метою задоволення фізичних, духовних та соціальних потреб у дозвіллевому просторово-інституціональному середовищі інформаційної доби, яке складається з позанавчального простору ЗВО, відкритої сфери дозвілля, віртуального дозвіллевого середовища, представленого різноманіттям ІКТ, та має на меті розвиток соціально значущих якостей цієї соціальної групи (соціальна творчість, соціальна відповідальність, ініціативність, мобільність, цілеспрямованість та ін.).

Оскільки дозвіллева діяльність студентської молоді орієнтована на пріоритети та вимоги самих молодих людей, дослідники С. Рабійчук, Е. Соколов, С. Філімонов розрізняють такі їх види, які поєднують в групи: відпочинок, розваги, свято, самоосвіта, творчість (Рабійчук С.О., 2008, с. 139; Філімонов С., 2013). Слід зазначити, що у кожній групі видів дозвіллевої діяльності виділяють активні та пасивні форми (Шмаков С.А., 1980). До активних, зазвичай, відносять фізичні і спортивні заняття, туризм, відвідування закладів культури та ін. Активні види дозвілля сприяють м'язовій і розумовій роботі, що є основою для реалізації соціально значущої діяльності та формування соціальної активності студентів. Протилежною за характером реалізації є пасивні види дозвіллевої діяльності, наприклад: перегляд телевізору, розмови по телефону, відпочинок лежачи на дивані та ін., що навпроти сприяють розвитку споживацтва, фізичної та культурної деградації, соціальної пасивності та ін.

Вибір того чи іншого виду діяльності є певним індикатором соціотипу студента. Схильність до активних видів дозвіллевої діяльності підтверджують його соціально активну спрямованість (Бабахова Е.С. & Долженкова М.И., 2019) і сприяють її формуванню. Для студентської молоді загальноприйняту активну дозвіллеву діяльність можна розділити на три групи за спрямованістю інтересів: перша – самоосвіта та саморозвиток (відвідування тренінгів, освітніх лекцій і лекторіїв, музеїв, бібліотек і медіатек, перегляд відео матеріалів та ін.); друга – любительська і громадська діяльність (організація і проведення різноманітних занять, гуртків, хобі, туризм та ін.); третя – спілкування (зустрічі з друзями, спільні заняття та ігри з дітьми і дорослими та ін.) (Суровенкова М.А., 2013 с. 69). Пасивні форми дозвіллевої діяльності представляють собою безрезультатне проведення часу, яке не приносить ніякої користі для студентської молоді, та сприяють розвитку загальної пасивності та споживацтва. За даними дослідження Міністерства молоді і спорту України, 69,80% молодих людей віддають перевагу проводити вільний час вдома (Молодь України – 2017, 2017, с. 48). Л. Шугурова зауважує, що це пов'язано з віртуалізацією дозвіллевої діяльності молодих людей (Шугурова Т.Л., 2012, с. 45).

Сучасні форми дозвіллевої діяльності студентської молоді сьогодні зумовлені новітніми засобами інформаційного суспільства. Вони

впливають не лише на якість і різноманіття дозвіллевої діяльності студентів, а й задають певні напрямки та тренди щодо реалізації дозвіллевих потреб, що разом впливають на формування соціальної активності. Наприклад, до найбільш актуальних і популярних на сьогоднішній день форм дозвіллевої діяльності студентської молоді відносять відвідування спортивних клубів (близько третини від всіх відвідувачів є студенти) і розважальних спортивних закладів (боулінг, більярд, ковзанка та ін.). Такі спортивні заклади сприяють формуванню фізично здорових і соціально активних студентів (Береславська Г.Б. & Дзюба З.Г. & Коржевський М.Ю., 2009, с. 293). Проте, студентство прагне не лише фізично вдосконалюватися, а й відновлювати свою працездатність у простий, звичний для них спосіб – розважальні практики (Недзвецька О.В., 2019). Тому, серед популярних форм дозвіллевої діяльності студентської молоді, окремо слід виділити заклади громадського харчування типу нічні клуби, кафе, анти-кафе (особливістю є оплата за перебування у закладі і самостійне обслуговування), кав'ярні (мода на живання натуральної і доступної кави переросла в майже щоденний ритуал).

До актуальних форм дозвіллевої діяльності серед студентів відносять туризм (особливо популярним є навчальний туризм), настільні ігри («Монополія», «Мафія», «Щурячі забіги», «Дженга» та ін.), рекреаційні заходи (відвідування салонів краси, масаж та ін.), шопінг (реалізується як прогулянка по торговельним центрам без особливої потреби у придбанні чогось) та ін. Зазначені форми дозвіллевої діяльності є прикладом так званого «навіювання» трендів і модних течій через сучасні ІКТ, зокрема через соціальні мережі (Instagram, Facebook, ТікТок та ін.). Вони не спрямовані на сприяння формуванню соціальної активності студентської молоді, а мають розважальний характер, оскільки виконують лише рекреаційну функцію в організації дозвіллевої діяльності студентської молоді, чим розвивають споживацтво.

До новітніх форм дозвіллевої діяльності відносяться переважно такі, що пов'язані з ІКТ і використанням мережі Інтернет. Серед таких форм Н. Максимовська виділяє: комп'ютерні і онлайн ігри, соціальні мережі, інтернет серфінг, ведення блогів і влогів, постінг та ін. Серед найбільш цікавих і корисних форм хотілося б виділити каучсерфінг (онлайн сервіс з пошуку безкоштовного місця для ночівлі під час мандрівки до іншого міста/країни – <https://www.couchsurfing.com/>) (Максимовська Н.О., 2015, с. 148–149). Каучсерфінг на сьогоднішній день став не просто засобом заощадження коштів туристів, а й певною мережею однодумців, які таким чином урізноманітнюють своє дозвілля. Такий сервіс також набирає популярності й серед власників хатніх тварин, які можуть залишити свого «друга» безкоштовно у одного з користувачів сервісу. Окремої уваги заслуговують також модифіковані художні і музичні дозвіллеві уподобання студентської молоді, які перейшли у віртуальну площину – веб-дизайн, створення нових

зображень, обробка фото та відео, запис музичних композицій і відеороликів та ін. (Максимовська Н.О., 2015, с. 148–149). Розширення меж соціокультурного простору дав поштовх для розвитку дозвіллевої діяльності студентської молоді, що дозволило реалізовувати свої дозвіллі потреби за допомогою сучасних комп'ютерних технологій і мережі Інтернет. Наведені новітні форми дозвіллевої діяльності студентської молоді загалом мають творчий характер – створення нових фото, відео, музики, корисних сервісів, що сприяють формуванню соціальної активності студентів.

Розглядаючи вище наведені форми дозвіллевої діяльності студентської молоді, також варто зазначити взаємопроникнення зазначених дозвіллевих практик. Наприклад, у кафе і кав'ярнях окрім базової мети – споживання їжі і напоїв, відвідувачам пропонуються різноманітні настільні та віртуальні (комп'ютер, приставка) ігри. Така практика закладів є популярною серед студентської молоді та є прикладом колаборації кафе і кав'ярень із дозвіллевими центрами. До цього, вже звичайною практикою є наявність у закладах громадського харчування безкоштовного доступу до мережі Інтернет через Wi-Fi (безпроводна точка доступу до мережі Інтернет). Через спрощення доступу до глобальної мережі та різноманіття сучасних портативних ІКТ (мобільні телефони, планшети, ноутбуки), час, який раніше витрачався лише на необхідні буденні справи студента (наприклад, перерви між парами на навчання, час проведений в дорозі) супроводжується новітніми гаджетами й «перетворюється на віртуально-дозвіллевий» (Максимовська Н.О., 2015, с. 148–149).

Для більш ретельного аналізу дозвіллевої діяльності студентської молоді та визначення специфіки формування соціальної активності було організовано і проведено опитування «Дозвіллевий портрет студента» навесні 2019 року серед студентів 1-5 курсів факультету Соціальні комунікації Харківської державної академії культури. В опитуванні прийняли участь 129 студентів. Молодим людям було запропоновано відповісти на 13 питань анонімної анкети, що стосувалися думки студентів щодо розуміння сутності дозвіллевої діяльності, його призначення та їх власних вподобань. Аналіз отриманих відповідей дав змогу виділити наступні тенденції:

- більшість студентської молоді вважають, що вільний час призначений для відпочинку (38,00%) та саморозвитку (46,00%), а тому власний вільний час студенти проводять з друзями (30,51%), читають (16,95%) та віддають перевагу заняттям мистецтвом (10,17%);
- студенти зауважують, що не зважаючи на майже цілодобове використання сучасних технічних засобів для навчання й розваг (54,00%), ними не можливо задовольнити всі духовні потреби та інтереси (34,00%), а лиш частково (40,00%);
- серед традиційних закладів культури студентську молодь найбільш цікавлять музеї (32,00%) та дозвіллі центри (28,00%), які

намагаються актуалізувати зміст своїх програм організації заходів до сучасних вимог сьогодення (наприклад, щорічний захід «Ніч музеїв»);

- щодо спроможності студентів самостійно організувати власне дозвілля, то думка поділилася майже навпіл – 46,00% відповіли, що з легкістю можуть організувати свій дозвіллевий час і вигадати щось цікаве, а 40,00% – не можуть відповісти на це питання; при цьому 50,00% вважають, що організувати власне дозвілля необхідно самостійно, без допомоги спеціаліста.

Виявлені тенденції дозвіллевих вподобань студентської молоді дозволяють зробити висновок, що бажання студентів цікаво, а головне, з користю, проводити дозвіллевий час є, проте їм бракує мотивації й організації дозвіллевої діяльності. 62,00% студентів зазначають, що їм бракує власної активності для організації дозвілля, а 54,00% для вирішення цієї проблеми пропонують організувати ініціативну групу активних студентів, які залучатимуть інших до корисних видів дозвіллевої діяльності (створення та/або підтримка електронних петицій, розповсюдження важливих повідомлень, організація акцій та заходів тощо) (рис. 1). Це підтверджує наявність проблеми формування соціальної активності студентської молоді та сприятливі умови дозвілля і різноманіття видів дозвіллевої діяльності студентської молоді для її формування.

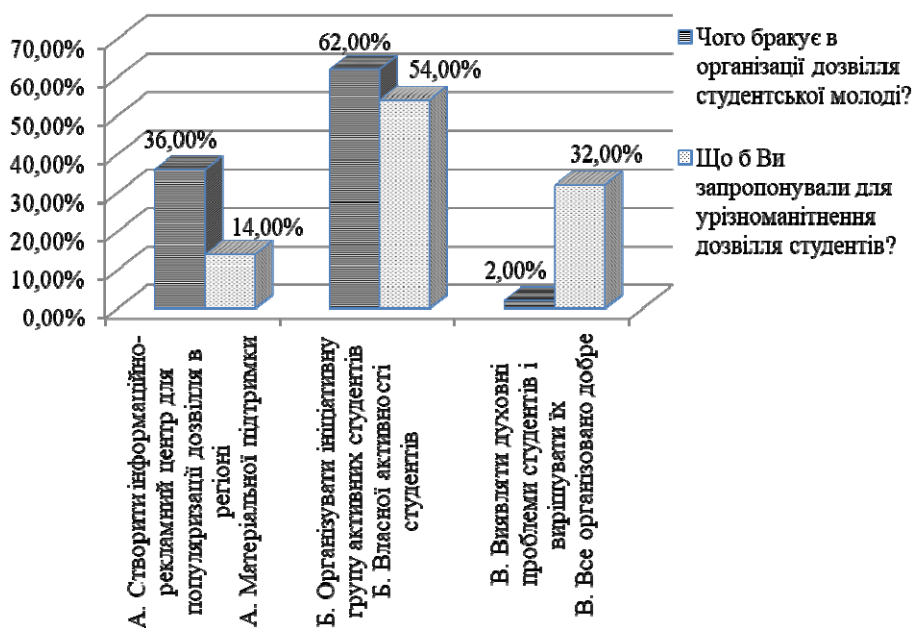


Рис. 1. Відповіді студентської молоді щодо покращення власної дозвіллевої діяльності

В цілому, дозвіллевий портрет сучасної студентської молоді дещо суперечливий. Правильне розуміння та цілі організації дозвіллевої діяльності студентів «зіштовхується» з пасивністю та втратою інтересу

до активних форм дозвілєвої діяльності. Проте, молоді люди охоче цікавляться новими заходами на тему саморозвитку, та не завжди мають інформацію щодо їх проведення. Студентська молодь досить критично ставиться до себе та розуміє, що організація їх дозвілєвої діяльності залежить лише від їх власної активності та мотивації, що є першим кроком до вирішення питання – розуміння наявності проблеми.

Організація дозвілєвої діяльності студентів, яка побудована на основах соціально-педагогічної діяльності, сприяє розвитку соціальності молодих людей, складовою якої є соціальна активність. Формування соціальної активності студентської молоді у є переходом на новий рівень життєдіяльності – творчий (Качан Г.А. & Моторов С.А. & Моторова Н.С., 2008, с. 17), де різноманітні сучасні дозвілєві практики створюють сприятливе середовище для цього. Під формуванням соціальної активності студентської молоді розуміємо створення умов для набуття і розвитку студентом особистісних якостей і характеристик, що є умовою та одночасно результатом їх навчальної і професійної підготовки, засвоєння цінностей людської культури, самоактуалізації і самореалізації в усіх сферах життєдіяльності суспільства та дозволяють виявити ініціативність та соціальну мобільність (Шепелєва Н.В., 2019).

Враховуючи аналіз теоретичних здобутків науковців та результати власного пілотного емпіричного дослідження, специфіка формування соціальної активності студентської молоді у дозвілєвій діяльності полягає у наступному:

- інформатизація суспільства трансформує дозвілєву діяльність студентської молоді завдяки сучасним ІКТ (мережа Інтернет, сайти, соціальні мережі, мобільні додатки та ін.) та відкриває нові шляхи сприяння формуванню соціальної активності студентської молоді шляхом реалізації новітніх дозвілєвих практик (ведення блогів і влогів, постінг, веб-графіка та ін.);
- розширення соціокультурного простору для організації дозвілєвої діяльності студентів та урізноманітнення дозвілєвих практик прямо пропорційно збільшують види реалізації соціальної активності (наприклад, створення та/або підтримка електронних петицій, розповсюдження важливих повідомлень, організація акцій та заходів тощо);
- формування соціальної активності студентської молоді є важливою складовою їх позитивного розвитку, як майбутнього покоління, що потребує впровадження соціально-педагогічної діяльності у найбільш прийнятній для них формі – дозвілєвій діяльності.

Визначення специфіки формування соціальної активності студентів у сфері дозвілля викликає інтерес науковців, в першу чергу, через значний потенціал дозвілєвої діяльності, як опосередкованого інструменту гармонійного розвитку майбутнього покоління та сприяння формування їх соціальної активності. Було визначено поняття «дозвілєва діяльність студентської молоді в інформаційному суспільстві» і встановлено, що її слід розглядати як ціннісно зумовлене

вільне обрання та здійснення активних дій студентською молоддю з метою задоволення фізичних, духовних та соціальних потреб у дозвіллевому просторово-інституціональному середовищі інформаційної доби, яке складається з позанавчального простору ЗВО, відкритої сфери дозвілля, віртуального дозвіллевого середовища, представленого різноманіттям ІКТ, та має на меті розвиток соціально значущих якостей цієї соціальної групи (соціальна творчість, соціальна відповідальність, ініціативність, мобільність, цілеспрямованість та ін.). Дослідивши сучасні традиційні форми дозвіллевої діяльності студентської молоді була відмічена тенденція до вибору споживацьких форм (боулінг, більярд, ковзанка, відвідування нічних танцювальних клубів, кафе та ін.). Визначивши новітні форми дозвіллевої діяльності студентської молоді, було виявлено, що площина організації дозвілля розширилася завдяки сучасним ІКТ. Серед найбільш популярних і актуальних виділяють: комп'ютерні і онлайн ігри, соціальні мережі, інтернет серфінг, ведення блогів і влогів, постінг та ін. Наведені новітні форми дозвіллевої діяльності студентської молоді хоча і мають пасивну основу реалізації (перебування за сучасними гаджетами), проте мають творчий характер – створення нової інформації, фото, відео, музики та ін. Проведені аналіз теоретичних здобутків та опитування дають змогу виділити такі специфічні особливості формування соціальної активності студентської молоді у дозвіллевій діяльності: трансформація дозвіллевих практик студентів та виникнення новітніх сприяє формуванню їх соціальної активності; розширення соціокультурного простору та урізноманітнення дозвіллевої діяльності студентської молоді створює умови для реалізації соціальної активності у нових формах; формування соціальної активності студентської молоді потребує впровадження найбільш прийнятних методів та засобів соціально-педагогічної діяльності, які реалізує дозвіллева діяльність.

Список використаної літератури

- 1. Бабахова Е. С.,** Долженкова М. И. Современные особенности развития социально-культурной активности учащейся молодежи. URL: <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/2138-современные-особенности-развития-социально-культурной-активности-учащейся-молодежи.html>.
- 2. Береславська Г. Б.,** Дзюба З. Г., Коржевський М. Ю. Проектна технологія в організації культурного дозвілля сучасної молоді. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2009. С. 292–295.
- 3. Бойко О. П.** Культура дозвілля в суспільстві ризику: монографія. Суми: УАБС НБУ, 2011. 285 с.
- 4. Головина Г. В.** Функции досуговой деятельности как наиболее значимые ее характеристики в аспекте соответствия потребностям членов общества. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-dosugovoy-deyatelnosti>

как-naibolee-znachimye-ee-harakteristiki-v-aspekte-sootvetstviya-potrebnostyam-chlenov-obshchestva. **5. Дюмазедье Ж.** Культурная революция в организации досуга. *Культурно-просветительская работа. Любительская деятельность в сфере досуга*. 1989. № 12. С. 31–40.

6. Качан Г. А., Моторов С. А., Моторова Н. С. Тенденции развития социальной активности молодёжи в условиях вуза. *Установа адукації «Вицебскі дзяржаўны ўніверсітэт імя П. М. Машэрава»*, 2008. С. 14–18.

7. Лысенко Л. И. Социально-педагогические особенности молодежного досуга. *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-osobennosti-molodezhnogo-dosuga>.

8. Максимовська Н. О. Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля: дис. д-ра пед. наук: 13.00.05 / Харківська державна академія культури. Харків, 2015. 543 с.

9. Молодь України – 2017. Результати соціологічного дослідження. Тернопіль: ТОВ «Тернограф», 2017. 72 с.

10. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов; под ред. В. А. Слостенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.

11. Недзвецька О. В. Сучасні тенденції вдосконалення культурно-дозвіллевої діяльності молоді вищих технічних навчальних закладів. URL: <http://www.stationline.org.ua/obraz/33/2219-suchasni-tendencii-vdoskonalennya-kulturno-dozvillyevoi-diyalnosti-molodi-vishnix-texnichnix-navchalnix-zakladiv.html>.

12. Рабійчук С. О. Культурно-дозвіллева робота у контексті соціально-педагогічної роботи. *Збірник наукових праць Хмельницької національної академії прикордонних військ України ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький, 2008. № 42, Ч. 2. С. 139–141.

13. Словарь по социальной педагогике: учебное пособие для студентов высших учебных заведений; авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 368 с.

14. Соколов Э. В. Свободное время и культура досуга. Л.: Лениздат, 1977.

15. Суровенкова М. А. Досуговая деятельность современной студенческой молодежи. *Вестник ассоциации ВУЗов туризма и сервиса*. 2013. № 1. С. 67–71.

16. Філімонов С. Аналіз понять «дозвілля» в сучасній науковій літературі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121 (2). С. 188–192. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_47.

17. Шепелєва Н. В. Формування соціальної активності студентської молоді: соціально-педагогічний аспект. *Культура та інформаційне суспільство XXI століття: матеріали всеукр. наук.-теорет. конф. молодих учених (18-19 квітня 2019 р.) / за ред. проф. В. М. Шейка та ін.* Харків: ХДАК, 2019.

18. Шмаков С. А. Досуг школьников как социально-педагогическая проблема. *Сов. педагогика*. 1980. № 3. С. 43–48.

19. Шугурова Т. Л. Кіберсоціалізація студентської молоді в дозвіллевій діяльності. *Вісн. Дніпропетров. ун-ту економіки та права ім. А. Нобеля*. 2012. №2 (4). С. 10–15.

References

1. Babakhova, E. S. & Dolzhenkova, M. I. Covremennyye osobennosti razvitiya sotsial'no-kul'turnoy aktivnosti uchasheysya molodezhi [Modern features of the development of socio-cultural activity of students]. Retrieved from <http://analiculturolog.ru/journal/archive/item/2138-современные-особенности-развития-социально-культурной-активности-учащейся-молодежи.html> [in Russian].
2. Bereslavska, H. B., Dziuba, Z. H. & Korzhevskiy, M. Yu. (2009). Proektna tekhnolohiia v orhanizatsii kulturnoho dozvillia suchasnoi molodi [Project technology in the organization of cultural leisure of modern youth]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 292-295 [in Ukrainian].
3. Boiko, O. P. (2011). Kultura dozvillia v suspilstvi ryzyku [Leisure Culture in a Risk Society]. Sumy: UABS NBU [in Ukrainian].
4. Golovina, G. V. (2011). Funktsii dosugovoy deyatelnosti kak naiboleye znachimyye yeye kharakteristiki v aspekte sootvetstviya potrebnostyam chlenov obshchestva [Functions of leisure activities as its most significant characteristics in terms of compliance with the needs of members of society]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsii-dosugovoy-deyatelnosti-kak-naibolee-znachimye-ee-kharakteristiki-v-aspekte-sootvetstviya-potrebnostyam-chlenov-obshchestva> [in Russian].
5. Dyumazed'e, Z. H. (1989). Kul'turnaya revolyuciya v organizatsii dosuga [Cultural revolution in the organization of leisure]. *Kul'turno-prosvetitel'skaya rabota. Lyubitel'skaya deyatelnost' v sfere dosuga*, 12, 31-40 [in Russian].
6. Kachan, G. A., Motorov, S. A. & Motorova, N. S. Tendentsii razvitiya sotsial'noy aktivnosti molodozhi v usloviyakh vuza [Trends in the development of youth social activity in a university]. *Ustanova adukatsiyi «Vitsebski dzyarzhain yunivseritet imya P. M. Masherava»* (pp. 14-18) [in Russian].
7. Lysenko, L. I. (2009). Sotsial'no-pedagogicheskiye osobennosti molodezhnogo dosuga [Socio-pedagogical features of youth leisure]. *Vestnik Taganrofskogo instituta imeni A. P. Chekhova*, 2. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-osobennosti-molodezhnogo-dosuga> [in Russian].
8. Maksymov's'ka, N. O. (2015). Teoretychni i metodychni zasady sotsial'no-pedahohichnoyi diyal'nosti zi student-s'koyu moloddyu u sferi dozvillya [Theoretical and methodological foundations of social and pedagogical activity with student youth in the field of leisure]. *Doctor's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Molod Ukrainy – 2017. Rezultaty sotsiolohichnoho doslidzhennia. Ternopil: TOV «Terno-hraf» [in Ukrainian].
10. Mudrik, A. V. (2000). Social'naya pedagogika [Social pedagogy]. Slastenin V. A. (Ed.). 3-e izd., ispr. i dop. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian].
11. Nedzvetska, O. V. Suchasni tendentsii vdoskonalennia kulturno-dozvillievoi diialnosti molodi vyshchikh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Modern tendencies of improvement of cultural and leisure activity of youth of higher technical educational establishments]. Retrieved from <http://www.stattionline.org.ua/obraz/33/2219-suchasni-tendencii-vdoskonalennya-kulturno-dozvillyevoi-diyalnosti-molodi-vishnix-tekhnichnix->

navchalnix-zakladiv.html [in Ukrainian]. **12. Rabiichuk, S. O.** (2008). Kulturno-dozvillieva robota u konteksti sotsialno-pedahohichnoi roboty [Leisure work in the context of social and pedagogical work]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoi natsionalnoi akademii prykordonnykh viisk Ukrainy im. B. Khmelnytskoho*, 42, 2, 139-141 [in Ukrainian]. **13. Mardahaev, L. V.** (2002). Slovar' po social'noj pedagogike [Dictionary of social pedagogy]. M.: Izd. centr «Akademiya» [in Russian]. **14. Sokolov, E. V.** (1977). Svobodnoye vremya i kul'tura dosuga [Free time and leisure culture]. L.: Lenizdat [in Russian]. **15. Surovenkova, M. A.** (2013). Dosugovaya deyatelnost' sovremennoy studencheskoy molodezhi [Leisure activities of modern student youth]. *Vestnik assotsiatsii VUZov turizma i servisa*, 1, 67-71 [in Russian]. **16. Filimonov, S.** (2013). Analiz poniat «dozvillia» v suchasni naukovi literaturi [Analysis of the concepts of "leisure" in modern scientific literature]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Ser.: Pedahohichni nauky*, 121 (2), 188-192. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_47 [in Ukrainian]. **17. Shepelieva, N. V.** (2019). Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti studentskoi molodi: sotsialno-pedahohichni aspekt [Formation of social activity of student youth: socio-pedagogical aspect]. *Kultura ta informatsiine suspilstvo KhKhI stolittia: materialy vseukr. nauk.-teoret. konf. molodykh uchenykh (18-19 kvitnia 2019 r.)*. Kharkiv: KhDAK [in Ukrainian]. **18. Shmakov, S. A.** (1980). Dosug shkol'nikov kak sotsial'no-pedahogicheskaya problema [Leisure of schoolchildren as a socio-pedagogical problem]. *Sov. pedagogika*, 3, 43-48 [in Russian]. **19. Shuhurova, T. L.** (2012). Kibersotsializatsiia studentskoi molodi v dozvillievii diialnosti [Cyber socialization of student youth in leisure activities]. *Visn. Dnipropetrov. un-tu ekonomiky ta prava im. A. Nobelia*, 2 (4), 10-15 [in Ukrainian].

Шепелєва Н. В. Специфіка формування соціальної активності студентської молоді у дозвілєвій діяльності

Актуальність дослідження специфіки формування соціальної активності студентської молоді у дозвілєвій діяльності полягає у пошуку сприятливого середовища та інструментів сприяння означеного процесу. Зважаючи на новітні умови життєдіяльності (віртуалізація соціального простору, часткове переміщення основних видів діяльності до мережі Інтернет, трансформація та розвиток інтерсоціальних проблем, некерованість та не контролюваність віртуального простору та ін.), інформатизація охопила більшість провідних видів діяльності студентів, зокрема дозвілєву. Дозвілєва діяльність, як одна з невід'ємних складових життєдіяльності студентської молоді, утворює гнучке та мобільне середовище для сприяння формування соціальної активності. Під дозвілєвою діяльністю студентської молоді в інформаційному суспільстві розуміємо ціннісно зумовлене вільне обрання та здійснення активних дій студентською молоддю з метою задоволення фізичних,

духовних та соціальних потреб у дозвілєвому просторово-інституціональному середовищі інформаційної доби, яке складається з позанавчального простору ЗВО, відкритої сфери дозвілля, віртуального дозвілєвого середовища, представленого різноманіттям ІКТ, та має на меті розвиток соціально значущих якостей цієї соціальної групи (соціальна творчість, соціальна відповідальність, ініціативність, мобільність, цілеспрямованість та ін.). Аналіз сучасних традиційних та новітніх дозвілєвих практик студентів дозволив визначити специфіку формування соціальної активності студентів у дозвілєвій діяльності.

Ключові слова: формування соціальної активності студентської молоді, дозвілєва діяльність, сучасні дозвілєві практики.

Шепелева Н. В. Специфика формирования социальной активности студенческой молодежи в досуговой деятельности

Актуальность исследования специфики формирования социальной активности студенческой молодежи в досуговой деятельности заключается в поиске благоприятной среды и инструментов содействия указанного процесса. Несмотря на новейшие условия жизнедеятельности (виртуализация социального пространства, частичное перемещение основных видов деятельности в сеть Интернет, трансформация и развитие интерсоциальных проблем, неуправляемость и не контролируемость виртуального пространства и др.), информатизация охватила большинство ведущих видов деятельности студентов, в том числе досуговую. Досуговая деятельность как одна из неотъемлемых составляющих жизнедеятельности студенческой молодежи, образует гибкую и мобильную среду для содействия формирования социальной активности. Под досуговой деятельностью студенческой молодежи в информационном обществе понимаем ценностно обусловленное свободное избрание и осуществления активных действий студенческой молодежью с целью удовлетворения физических, духовных и социальных потребностей в досуговой пространственно-институциональной среде информационной эпохи, состоящее из внеучебного пространства учреждения высшего образования, открытой сферы досуга, виртуальной досуговой среды, представленной многообразием ИКТ, с целью развития социально значимых качеств этой социальной группы (социальная творчество, социальная ответственность, инициативность, мобильность, целеустремленность и др.). Анализ современных традиционных и новейших досуговых практик студентов позволил определить специфику формирования социальной активности студентов в досуговой деятельности.

Ключевые слова: формирование социальной активности студенческой молодежи, досуговая деятельность, современные досуговые практики.

Shepeliava N. The Specifics of the Formation of Social Activity of Student Youth in Leisure Activities

The relevance of the study of the specifics of the formation of social activity of student youth in leisure activities is to find a favorable environment and tools to facilitate this process. Despite the latest living conditions (virtualization of social space, partial movement of the main activities to the Internet, transformation and development of inter-social problems, uncontrollability of virtual space, etc.), informatization has covered most of the leading types of students' activities, including leisure activities. Leisure activities as one of the integral components of student's life, forms a flexible and mobile environment to facilitate the formation of social activity. The leisure activities of students in the information society are the value-based free election and active participation of students in order to satisfy the physical, spiritual and social needs in the leisure spatial and institutional environment of the information age, consisting of the extracurricular space of a higher education institutions, an open sphere of leisure, virtual leisure environment represented by a variety of ICTs, with the aim of developing socially significant qualities of this social group (social creativity, social responsibility, initiative, mobility, determination, etc.). The analysis of modern traditional and the latest leisure activities of students allowed us to determine the specifics of the formation of student's social activity in leisure time.

Key words: the formation of social activity of students, leisure activities, modern leisure practices.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Максимовська Н. О.

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

UDC 373.013.42

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-230-237

Otroshchenko Nataliia,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine.

nataliy29ot@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1448-7852>

**SOME ACTUAL FORMS AND METHODS IN THE WORK
OF A SOCIAL TEACHER OF A GENERAL SECONDARY
EDUCATION INSTITUTION**

The modern world is fleeting, unstable and hybrid. It's different than even five years ago, so we have to realize that these changes are irreversible. The younger generation should be clearly oriented to new values, new rules of coexistence, new ways of learning. In the frenzied pace of modern life, where information, fashion, trends literally bombard us from all the cracks, it is good sometimes to stop and criticize your own goals and style of your own life. It is good to have strong beliefs, adhere to them and confidently go to their intended goals and achieve the goal. Just from time to time it is necessary to argue, they are not inspired by other people. It should be noted that young people should be oriented not to formal education to obtain a document with the best score at the end of the course, because knowledge eventually loses its relevance. It is necessary to form a desire to develop and improve during life.

Features of the process of socialization in the information society studied G. Laktionova, P. Plotnikov, A. Ryzhanova, S. Savchenko, N. Gavrish, N. Lavrichenko, R. Vainola, N. Zveriko, I. Zvereva, L. Mishchik, V. Orzhekhovska, A. Kapska and others. The conceptual model of development of competitive personality was the subject of research I. Dubrovina, V. Matviyevsky, L. Mitina and others. The problem of education of a socially successful person was investigated by: M. Argyle, O. Gazman, N. Reutska, N. Rototayeva. In the works of modern Ukrainian researchers V. Andrushchenko, V. Korzhenko, V. Kremnya, M. Kul'taeva, V. Lugovoi, V. Lutaya, I. Radionova the problem of national-patriotic education with philosophical and anthropological accents is covered.

The analysis of scientific literature testifies to existence of contradictions between processes of self-development of the personality and the system of traditional education aimed at uniform standards of its formation, and also

insufficient development of theoretical and practical bases of the problem designated above.

So, *the purpose* of this research is the theoretical justification of some actual forms and methods of social and pedagogical work of the institution of general secondary education.

The task of the school is to teach to live. We must educate a person capable of creating his own life, capable of self-determination. Students who were previously armed only with a system of knowledge, skills and abilities, now must be prepared for life, able to actively and creatively work, act, self-develop and improve intellectually, morally and physically. And this, in fact, is the implementation of the Law of Ukraine «On education», which noted the comprehensive development of human as a person and the highest value of society.

We are convinced that all changes in modern institutions of General secondary education are aimed at teaching the new generation to navigate in the living space in accordance with modern realities, and not at providing a map with an action plan and ready answers to all cases. Therefore, we need to act now, without waiting for Monday, or even the next day. After all, it is action that generates activity, and its absence-inaction and as a consequence apathy. It is necessary to understand that qualitative changes occur slowly. For them to be regular, you need most of the time to make efforts. The desire to change and to change something must come from within the personality. That is, the teenager must be internally motivated.

We can confidently classify third-millennium adolescents as «at risk». The peculiarity is that people who are born since 2000 are really significantly different from other generations. The emergence of new qualities in new generations is usually expected and occurs gradually. Informatization changes the basic spiritual and cultural structures, concepts and representations of children and youth. They have a special idea of life and people, their inner world, otherwise organize their time. Children of the computerized generation develop their intellectual abilities not just faster and more diverse, but also in a different social and temporal dimension (Prokhorenko, 2016, p. 129).

Now it is extremely important to promote the development of teenagers ability to think critically, objectively assess various phenomena, processes, events. Therefore, the importance of critical thinking formation of personality due to the fact that inherent in our time the dynamics of technological and social progress requires the skills to adapt quickly to change and improve based on self-learning, to find solutions to problems that arise in any unusual situations, search internal capacity with the aim of harmonious adaptation in a multicultural world (Chaplak, 2011).

Critical thinking of the growing personality is understood as a skillful, responsible thinking that promotes good judgment insofar as it is based on criteria; it is self-correcting and sensitive to context (according to Matthew Lipman, who is recognized in the world as an authority on critical thinking).

It is important to teach adolescents to analyze, synthesize and justify assessments of the reliability/value of information; to perceive the situation

globally, to find reasons and alternatives; to generate or change their position based on facts and arguments, to correctly apply the results to problems and make informed decisions what to trust and what to do next. We propose to organize the work of the club «Man of a new civilization».

In club activities, enter the following forms and methods:

- interactive games («Fishbone» and «Zigzag»);
- workshops (sinquain, «What gives a person critical thinking?»);
- round table-minutes of communication, which include discussion of students' ideas about society, identity, uniqueness and interpenetration of cultures, discrimination, human rights, etc;
- writing essays-reflections «What does it mean for me «to think critically?»);
- thematic final disco «What is the purpose of a person? To be a person!».

With the help of minutes of communication together we come to the conclusion that we are often distracted and spend our time on unnecessary things (switch TV channels, aimless «wandering» on the Internet or social networks, selfhumiliation) that do not bring us any productive result or pleasure. So why not use this time to train your mind? For example, at the end of each day, you can analyze: what did I think today for the day? When did I think about some stupid things and when on the contrary, I thought productively? What have I learned today? Did I let some negative thought «turn me off» for a while today? If it was possible to repeat this day-that I thought/did differently? Have I been influenced by the opinions of others, have I acted in accordance with my own beliefs and values? If you do it regularly-your thinking will begin to change.

The world economic forum in Davos regularly compiles a list of relevant skills needed for a successful career. In recent years, critical thinking has risen in the ranking of these skills from 4th place (skills for 2015) to 2nd place (skills that will be important in 2020). The ability to think critically is constantly growing in value. If we do not introduce critical thinking into the educational process, our students will lose in the competition.

The result of socio-pedagogical activity: adolescents understand under the brand «critical thinking» the process of analysis, synthesis and justification of the assessment of the reliability/value of information; the ability to perceive the situation globally, find causes and alternatives; the ability to generate or change their position based on facts and arguments, correctly apply the results to problems and make informed decisions what to trust and what to do next.

Patriotism is non-political and manifests itself through service to the people and love for the Motherland, and not to power and the state system. A patriot is a person who loves his Homeland, honors its history, is able to penetrate the problems that exist in society and the fate of compatriots, and most importantly-to work for the strengthening of the state, to be a true defender of his homeland.

We propose to announce a contest «*Who and what we can be proud of*» to find the Ukrainian imperative in the world wide web, the purpose of which is to use the Internet, a popular resource among teenagers, as a means of

educating Ukrainians. Students receive tasks for two weeks to search the Internet for interesting, modern, high-quality, Ukrainian «products» (Movies, Music, goods, services, people, information resources, entertainment, etc.). Students bring their findings to the social teacher. During the week, a jury of parents, teachers, students and military personnel works. Note that students work hard and responsibly. The General conclusion they draw is that hundreds of outstanding Ukrainians were and still are creators of world history; artists, scientists, volunteers, composers, athletes, actors and writers-thanks to them, each of us abroad or just at home can proudly say: I am Ukrainian. There is no doubt that Ukraine is a great country!

Then, once a week, together with students, we watch and discuss videos, movies, listen to music and the like. In fact, it is difficult to comprehend such abstract concepts as love, honesty, loyalty, patriotism. For despite the fact that each of us more or less understands their meaning, and still puts something in them. It is not a thing to be seen or touched. It is something invisible but real, something that fills our lives with meaning, thereby making us human.

Patriotism is manifested in the fact that what a person does brings good to her Homeland. These are smart politicians, talented scientists, outstanding artists and athletes, as well as each of us. We learn, we work, we build, we invent, we create, we decorate, we win. By achieving success in life, we create the success of the whole country. That's patriotism. Vladimir the Great, Taras Shevchenko, Sergei Korolev, Vasily Stus, Anna Bessonova, Yana Klotschko – each of them in their own way showed their Patriotic feelings for our country. And such huge number!

The result of social and pedagogical activity: education of national pride, patriotism, started and continued the formation of Ukrainian civil identity and value orientations of applicants for General secondary education, the development of interest in the achievements of modern Ukrainians.

In order to master the skills and abilities of confident behavior, gaining a culture of respect for one person to another; consolidation of the real ability to act to achieve the goal, that is, the *formation and development of assertiveness*-organize #Startupoptionmychoise (project presentation, round table, holiday themed disco), the general slogan of which is «Your decision – your success!». The technology of start up in the educational space produces a convenient model of building a new paradigm of learning, which will provide mobility of a social teacher and an applicant for general secondary education, the ability to navigate in a modern space, including a virtual one, gives the opportunity to perform different roles, feel like a leader, implement ideas that will have a public benefit, form active thinking, creativity, gives the opportunity to use modern gadgets and Internet applications.

The presentation of the project takes place in several stages during the week (depending on the number of students, but not more than five at a time), The time for the presentation is thirty-forty minutes. For efficiency of work we suggest to use to pupils algorithm of preparation of presentation, actually presentation and the analysis of presentation (Matvievskiy, 2001, p. 24).

Each student presents their work to a large audience consisting of students, teaching staff, parents, representatives of various industrial enterprises and organizations, teachers of educational institutions of different levels of accreditation. In the process of presentation, there is a realization of such important characteristics for a high school student as the need to defend their own opinion, their goals and interests, the need for creative mobilization of their own forces.

Next week, we hold a *round table* in three stages, where each individual presentation is discussed. We give the floor to each student: they share their impressions, talk about what was possible and what was not. Unexpectedly, students openly declare their successes and the difficulties they faced during the preparation of the project and its presentation. Social pedagogue, psychologist, teachers and parents give their impressions and suggestions. The social pedagogue, in particular, notes that a strong motivation for success and a high willingness to take risks leads to the fact that such people are less likely to have troubles.

Students in high school are at the stage of transition to a new social role, life according to new norms and rules, the adoption of a new social status, which requires an increased sense of responsibility, the assimilation of established traditions, group culture. Social adaptation thus becomes one of the mechanisms of interaction, socialization of the personality of young people. No human being, in principle, can be taught anything if she does not want to. Manage cognitive and self-educational process – it means first of all to guide, help, correct on the basis of clear planning, organization and control of the process as a whole.

At the end of the discussion, everyone agrees that it is difficult to be confident, to keep up with dignity in public, but self-confidence, in achieving the desired result is not the most important characteristic of a modern successful personality.

The result of socio-pedagogical activities: formed skills of self-awareness in each of the three spaces of life: in the system of its activities, in the communication system and in the system of the self; initiated development of responsibility in young men and women how to improve their activities, meet her basic personal needs for self-affirmation, self-determination and self-realization; developed the ability to make an independent, informed choice on the basis of comprehensive analysis and to take responsibilities.

Success in life contributes to the formula: the idea + faith in it + work on the result. Decrypt. An idea is a cause that must have an effect. It is important to do what you love, in what you believe; fanatically love, consider the work of life, and then life will be full of success! To be successful, you need to work on yourself, and wealth is a consequence of work. But everything comes from ideas, they arise spontaneously and can be crazy, the main thing is to know that nothing is impossible. You need to come up with quality and breakthrough ideas and create cool products. You always need to remember who you are and what your goal is, knock and you will open, and always move forward.

And the last form of work-this proposal pupils to lift «vlog» entitled «Implementation successful affairs» or «I day from my life» on own choice. Students are then given the opportunity to present their videos to peers. This task teenagers perform with pleasure. They understand that to succeed in this popular field, they need hard work, charm, talent and luck in choosing their market niche. Blogger is not a profession. A blogger is a civic position that creates public universality. And as such, this position of the blogger will be in demand for a long time.

So we have to understand that no one is as interested in us as we are. Whence come such statements as: «No one owes anyone anything». All this for what: teenagers need to explain that their life and its quality depends only on themselves. And although while it may not be noticeable to them, because they are engaged in parents. The teenager wants to separate, establish himself and show his own «I». It is here that it is important to direct this energy in the right direction, so that it gives positive changes; to reduce the destructive influence of negative factors on a young, but not yet fully formed personality.

In General, the welfare of the country is characterized by the level of happiness of citizens. In turn, the indicator of this very happiness is proportional to satisfaction first of all with yourself, and only then with everyone else. «It is impossible to teach a person to be happy, but it is possible to bring person up so that they was happy» (A. Makarenko).

Currently, the problem of socio-pedagogical support of adolescents of the third Millennium in the new educational standards is relevant and requires further research and development of effective methods and technologies for the formation of a new civilization.

Список використаної літератури

- 1. Прохоренко Т.** Соціалізація молоді в інформаційному суспільстві: особливості та ризики. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2016. №2 (29). С. 128–134. **2. Чаплак Я.,** Марчук М. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертону душі» особистості. *Современные научные исследования и инновации*. 2011. № 4. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/151>. **3. Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным. М.: БИФ «Инновац. образ. центр», 2001. 128 с.

References

- 1. Prokhorenko, T.** (2016). Sotsializatsiia molodi v informatsiinomu suspilstvi: osoblyvosti ta ryzyky [Socialization of youth in the information society: features and risks]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho»*, 2 (29), 128-134 [in Ukrainian]. **2. Chaplak, Ja. & Marchuk M.** (2011). Rol krytychnoho myslennia u tvorchykh poshukakh «vnutrishnoho kamertonu dushi» osobystosti [The role of critical thinking in the creative search for the «inner

tuning fork of the soul» of the personalit]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*, 4. Retrieved from <http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1516> (accessed 25 March 2019) [in Ukrainian]. 3. **Matvievskij, V. Ya.** Vostrebovannost' shkol'nika ili kak stat' resursnym [The demand for a schoolboy or how to become resourceful]. M.: BIF «Innovac. obraz. centr» [in Russian].

Отрошенко Н. Л. Деякі актуальні форми й методи у роботі соціального педагога закладу загальної середньої освіти

У статті акцентовано, що учнівську молодь потрібно орієнтувати не на формальну освіту для отримання документу з найліпшим балом в кінці курсу, тому що знання з часом втрачають свою актуальність. Охарактеризовано актуальні форми й методи у роботі соціального педагога закладу загальної середньої освіти: з метою розвитку критичного мислення запропоновано організувати роботу клубу «Людина нової цивілізації»; з метою виховання патріотизму через український імператив запропоновано організувати конкурс «Ким і чим ми можемо пишатися»; з метою оволодіння вміннями й навичками впевненої поведінки; закріплення реальної здатності діяти для досягнення мети запропоновано організувати #Стартапопціямійвибір. Наголошено, що важливо навчити підлітків аналізувати, синтезувати й обґрунтовувати оцінки достовірності/цінності інформації; що патріотизм є позаполітичним і виявляється через служіння народу та любов до Вітчизни, а не до влади та державного устрою; що технологія стартапів в освітньому просторі продукує зручну модель вибудови нової парадигми навчання, яка забезпечить мобільність соціального педагога й здобувача загальної середньої освіти. Резюмовано, що добробут країни характеризується рівнем щастя громадян. У свою чергу показник цього самого щастя пропорційний задоволеністю в першу чергу самим собою, а вже потім всім іншим.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, форми й методи соціально-педагогічної діяльності, критичне мислення, український імператив, стартап.

Отрошенко Н. Л. Некоторые актуальные формы и методы в работе социального педагога учреждения общего среднего образования

В статье акцентировано, что учащуюся молодежь нужно ориентировать не на формальное образование для получения документа с лучшим баллом в конце курса, потому что знания со временем теряют свою актуальность. Охарактеризованы актуальные формы и методы в работе социального педагога учреждения общего среднего образования: с целью развития критического мышления предложено организовать работу клуба «Человек новой цивилизации»; с целью воспитания патриотизма через украинский императив предложено организовать конкурс «Кем и чем мы можем гордиться»; с целью овладения умениями

и навыками уверенного поведения; закрепление реальной способности действовать для достижения цели предложено организовать #Стартапопциямойвыбор. Отмечено, что важно научить подростков анализировать, синтезировать и обосновывать оценки достоверности/ценности информации; что патриотизм является внеполитическим и проявляется через служение народу и любовь к Отечеству, а не к власти и государственному устройству; что технология стартапов в образовательном пространстве продуцирует удобную модель выстраивания новой парадигмы обучения, которая обеспечит мобильность социального педагога и соискателя общего среднего образования. Резюмировано, что благосостояние страны характеризуется уровнем счастья граждан. В свою очередь показатель этого самого счастья пропорционален удовлетворенностью в первую очередь самим собой, а уже потом всем остальным.

Ключевые слова: учреждение общего среднего образования, формы и методы социально-педагогической деятельности, критическое мышление, украинский императив, стартап.

Otroshchenko N. Some Actual Forms and Methods in the Work of a Social Teacher of a General Secondary Education Institution

The article emphasizes that young students should not focus on formal education in order to get a document with the best score at the end of the course, because knowledge loses its relevance over time. Characterized by the actual forms and methods in work of a social pedagogue institutions of General secondary education: development of critical thinking proposed to organize the club «Man of the new civilization»; with the aim of instilling patriotism through the Ukrainian imperative proposed to organize a competition «Who and what we can be proud»; with the aim of mastering the skills of confident behavior; fixing the real ability to act to achieve the goal is proposed to organize #Startupoptionsmychoise. It is noted that it is important to teach teenagers to analyze, synthesize and justify assessments of the reliability/value of information; that patriotism is non-political and manifests itself through service to the people and love for the Fatherland, and not to the power and state structure; that startup technology in the educational space produces a convenient model for building a new learning paradigm that will ensure the mobility of a social teacher and a candidate for General secondary education. It is summarized that the welfare of the country is characterized by the level of happiness of citizens. In turn, the indicator of this very happiness is proportional to satisfaction with yourself first, and then with everything else.

Key words: institution of General secondary education, forms and methods of socio-pedagogical activity, critical thinkin.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 364.4-053.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-238-247

Литвинова Наталія Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
litvinovan76@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2643-2031>

**МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
ЩОДО ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ПОВЕРНЕННЯ
В БІОЛОГІЧНУ СІМ'Ю ПІСЛЯ ТРИВАЛОГО ПЕРЕБУВАННЯ
В ІНТЕРНАТНОМУ ЗАКЛАДІ**

За інформацією Міністерства соціальної політики, близько 100 тисяч дітей перебувають в інтернатних закладах. Із них лише 6-8 тисяч – діти-сироти та позбавлені батьківської опіки. Тобто решта – це діти, в яких не розірвані стосунки із біологічними батьками. Дослідження та практична діяльність за останні шість десятиліть доводять шкідливість процесу інституціалізації для дітей. Оптимальною умовою для зростання і розвитку дитини є надійна сім'я, в якій він відчуває себе у безпеці.

У сучасній соціальній педагогіці розкрито теоретико-методологічні та методичні засади соціально-педагогічної роботи з сім'єю (О. Демченко, О. Добош В. Постовий, А. Рацул, І. Сіданіч, З. Янішевська та ін.).

У межах вивчення зазначеної проблеми важливими є роботи, присвячені чинникам виникнення, розвитку прийомного батьківства, організації й функціонування інституту прийомної сім'ї (А. Капська, Г. Бевз, Н. Заверико, Л. Оліференко, І. Зверева, Н. Комарова, Г. Лактіонова, Ж. Петрочко).

Роботу щодо зближення дитини з біологічною сім'єю рекомендується розпочинати в період її перебування в інтернатному закладі, а не після повернення в сім'ю.

Робота з дитиною та сім'єю – один із етапів інтеграційного процесу. Провідним компонентом якого є безпосередня підготовка біологічної сім'ї до зустрічі дитини та спільного проживання з нею та підготовка дитини до повернення додому.

У роботі щодо повернення дитини з інтернатного закладу доцільно враховувати її вік, стан здоров'я, рівень розвитку, життєвий досвід, ступінь прихильності до батьків або інших осіб, з якими вона проживала, тощо. Фахівцям, які визначають якість контакту, при оцінюванні взаємодії дитини з її родичами рекомендується приділяти увагу її

реагуванню, настрою та ставленню до них, а не дослухатися тільки до суб'єктивної думки дорослих.

Соціальний педагог, у процесі налагодження та розвитку взаємодії дитини з батьками може використовувати сукупність існуючих традиційних та інтегративних методів, форм соціально-педагогічної роботи, які класифікуються (Архипова & Майборода, с. 2011):

- 1) за кількісним складом учасників (індивідуальні, групові, масові);
- 2) за домінуючим засобом впливу на сім'ю (словесні, практичні, наочні);
- 3) за складністю побудови (прості, складні, комплексні);
- 4) за часом проведення (короткочасні, періодичні, систематичні, довготривалі).

Проаналізуємо сутність окремих форм та методів роботи з сім'єю у процесі реінтеграції:

Індивідуальне консультування. Ефективне консультування є складним і в кожному випадку унікальним процесом, який реалізовується фахівцем у співпраці з клієнтом, а не замість нього. Під час індивідуальних консультацій батьків, котрі готуються до повернення або влаштування дитини, 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.

Соціально-педагогічна робота з батьками – досить складний напрям. Часто батькам складно визнавати 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.

Одже, успішне індивідуальне консультування є особливим видом допомоги, яка ґрунтується на енергії емпатії, уважного ставлення до сильних сторін членів сім'ї, конгруентності почуттів, взаємодовірливих і конструктивних відносинах.

Інтерактивна бесіда з батьками. Цей метод характеризується невимушеним, відвертим спілкуванням з актуальних питань в умовах співпраці і взаємодії, «на рівних». На початковому етапі необхідно встановити емоційний контакт з клієнтом, проявляючи доброзичливість і особливу тактовність. Дуже важливо налаштувати аудиторію на сприйняття інформації та розташувати її до себе.

Суть означеного методу полягає в спільному пошуку разом з учасниками відповідей на проблемні питання у поведінці, ставлячи відповідні запитання і даючи можливість учасникам поставити запитання один до одного. Далі обидві сторони процесу бесіди намагаються виокремити позитив і негатив, спробувати сформувати нову модель поведінки, яка б дозволила попередити негативний розвиток подій, знайти точки опору, переломні моменти, розглянути ситуацію

повернення дитини під різними кутами зору тощо.

Школа батьківської підтримки. Навчальні групи для батьків зорієнтовані на те, щоб їх учасники краще пізнали себе, усвідомили власні проблеми та отримали підтримку в процесі розв'язання проблемної ситуації, налагодили міжособистісну комунікацію як одного з важливих чинників поліпшення соціального самопочуття, усунули труднощі у реалізації власного потенціалу.

Підтримка батьківства спрямована на підвищення рівня знань та практичних навичок батьків, які беруть участь у процесі реінтеграції дитини, з метою поліпшення якості догляду за дитиною, задоволення її фізичних, емоційних, інтелектуальних, соціальних і духовних потреб.

Отже, групова робота дає змогу розширити карту соціальних контактів, отримати підтримку та зворотній зв'язок від учасників групи, усвідомити цінність інших людей та розв'язати певні соціальні проблеми.

Організація спільного дозвілля (організація та проведення дозвіллевої діяльності, лижні, велосипедні сімейні прогулянки, розвиток творчих нахилів особистості, екскурсії, майстер-класи). Соціальний педагог, з одного боку, є учасником спільної діяльності дітей та дорослих, з іншого – організатором цієї діяльності, спрямованої на розвиток ініціативи, творчості тощо.

Спільна креативна діяльність покращує психоемоційний стан учасників, розкриває їх ресурси, допомагає налагодити нові позитивні соціальні контакти. Розвиває вміння відкрито висловлювати свої почуття по відношенню до різних життєвих ситуацій, знімає напругу, емоційно зближує дитину і батьків.

«Книга життя». На шостому кроці реінтеграції, а саме етапі роботи з сім'єю, разом із дитиною корисно складати її власну книгу життєвих історій. «Книга життя» – це інструмент, за допомогою якої спеціаліст (соціальний педагог, психолог) допомагає дитині реконструювати власний життєвий досвід і сформувані цілісне сприйняття самого себе.

Метою роботи над «книгою» є усвідомлення дитиною цілісної картини свого життя.

Завданням роботи над «Книгою життя» є (Омельченко, 2016):

1. Реконструювання подій життя дитини до потрапляння в установу.

2. Допомога дитині в усвідомленні та прийнятті свого справжнього.

3. Допомога дитині в плануванні свого майбутнього.

3. Сприяння дитині в розвитку навичок саморефлексії.

4. Психологічна підтримка і пошук внутрішніх ресурсів.

«Книга життя», створена разом з дитиною, містить ключову інформацію про її минуле. Вона допомагає дитині зрозуміти і примиритися з тим, що з нею сталося; чому, коли і як дитині довелося розлучитися з батьками, і що відбулось далі. Книга також допомагає

дитині розвинути сильне почуття ідентичності, оскільки вона містить важливі дані про її розвиток та життєвий досвід (коли дитина вперше пішла, сказала перше слово, які її улюблені страви та ігри; опис особливих для дитини подій чи спогадів).

Зазвичай, це батьківські спогади, і саме батьки розповідають про це дитині, коли вона виростає. Однак, що стосується багатьох дітей, які тривалий час знаходилися в інституціях, то уся необхідна документація рідко зберігається в повному обсязі. Змісту записів більшості дітей зазвичай недостатньо для розвитку почуття власної історії та ідентичності. Багато дітей старшого віку, які мешкають в інституціях, абсолютно нічого не знають про те, що сталося з ними протягом перших трьох років життя. Надзвичайно важливо допомогти цим дітям реконструювати історію власного життя.

«Книга життя», допоможе вихованцю інтернатного закладу зрозуміти та психологічно прийняти події, що відбулися чи відбуваються (чому, коли та де їх розлучили з біологічними батьками, що сталося потім). Після вилучення із сім'ї, дитина фактично позбавляється права «суспільно схвалено» говорити про своє минуле. Соціальне оточення нерідко демонструє негативне ставлення до батьків і кровних родичів вихованців інституційних закладів. Інша крайність, коли навіть спеціалісти, шкодуючи почуття дитини, можуть не говорити з ним про його минуле, побоюючись вдруге травмувати. Частіше відбувається замовчування важливих для формування ідентичності дитини тем – сім'я, древо роду, родина, дім, сімейна реліквія.

Фактична відсутність батьків і родичів поруч з дітьми, призводить до інформаційно-смисловому вакууму і підвищує значущість соціального педагога/ психолога, який може стати для дитини справжнім провідником в його особисту історію. Проте при цьому не можна негативно висловлюватися про біологічних батьків дитини.

«Книга життя» складається з чотирьох розділів: «Моє минуле», «Моє теперішнє», «Моє майбутнє», а випереджає роботу над цими основними розділами Вступна частина. В кінці кожного з основних розділів («Моє минуле», «Моє теперішнє», «Моє майбутнє») закріплено вільні 2 листа, справедливо припускаючи, що у кожної дитини є щось особливе в своє минуле, сьогодення і майбутньому, чого не охопити загальними для всіх завданнями. Над чим ще попрацювати тут з дитиною і про що поміркувати, може стати зрозумілим в ході роботи над іншими розділами.

Починати потрібно саме з вступної частини. Після того як вона пройдена, дитині пропонується самостійно вибрати, з чим йому працювати далі. Іноді дітям буває більш безпечно почати з теперішнього (або навіть майбутнього) і тільки в процесі – коли довіра до ситуації (і до дорослого) встановлено – підійти до теми минулого. Робота один на один з фахівцем, спілкування один на один з зацікавленим дорослим несе в собі важливий зміст і додаткову користь для дитини.

Не рекомендовано віддавати дитині пропонувану «Книгу життя» для самостійної роботи. Участь дорослого при роботі над «Книгою життя» створює ту саму «зону найближчого розвитку», коли в дитини виходить зробити щось краще і більше, ніж у нього б вийшло на самоті. Дорослий мотивує дитину до роботи, підбадьорює, підтримує, дає додаткові роз'яснення до завдань. Крім цього, робота над деякими завданнями «Книги життя» передбачає попередню роботу дорослого: збір інформації, пошук фотографій, виготовлення ксерокопій з документів.

«Книга життя» повинна містити наступні деталі:

- Ім'я (включаючи, якщо це можливо, детальну інформацію про те, чому було обране саме це ім'я, хто запропонував, чи є родичі з таким ім'ям. Потрібно зібрати додаткову інформацію про значення імені дитини і про те, яких відомих людей звать так само. Для дитини може бути важливо дізнатися, що таке ж ім'я, як у нього, було (є) у відомих полководців, поетів, мандрівників, святих. Розказати йому про цих людей.

- Дата та місце народження (з деталями). Дуже важливо знайти і задалегідь зняти копію свідоцтва про народження дитини. Цей документ містить багато важливої інформації, яку можна і потрібно знати кожній дитині. Крім того, наявність цього документа може підтримати дитину, вселивши йому почуття впевненості і давши відчуття стабільності: він існує, він важливий, у нього, як у дорослого, є справжні документи.

- Перші фотографії. Якщо таких фотографій немає, дитині варто запропонувати зобразити себе немовлям. Можливо, це стане першим випадком, коли дитину заохочуватимуть уявити себе у дуже ранньому віці. І навіть якщо отримати точної картини не вдасться, той факт, що дитина почне думати про те, що колись вона була маленькою, є першим важливим кроком до реконструювання її історії. Роботу над цією сторінкою можна розпочати з недавньої фотографії дитини, спеціально її зробити в ході першого заняття, потім роздрукувати і вклеїти в відведене місце.

- Детальна інформація та (якщо можливо) фотографії її батьків, братів, сестер, інших родичів. На кого найбільше схожа дитина? Навіть якщо фотографій немає, доцільно детально описати зовнішність, таланти, інтереси батьків, родичів, бо все це може стати невід'ємною складовою формування у дитини прив'язаності до них. Інформація про те, як звать / звали батьків, є в свідоцтві про народження. Більш розгорнута інформація повинна міститися в особовій справі. Дитині буде цікаво дізнатися, скільки років було його мамі/ батькові, коли він народився. Нехай дитина напише, що ще йому відомо про батьків (це можуть бути якісь особисті його спогади або інформація від соціального педагога).

- Ключові віхи розвитку дитини. Коли дитина почала сидіти, зробила перші кроки, сказала перше слово, навчилася їсти ложкою?

- Особливі події в житті дитини. Перший день в яслах чи в школі, та інші важливі деталі щодо освіти – імена перших вчителів, найулюбленіші та найуспішніші предмети в школі, які гуртки відвідувала. Свята: куди ходила дитина, з ким, що там відбувалося? На цій сторінці дитині пропонується пригадати значущих людей, які відігравали велику роль в його житті. Окремо зверніть увагу дитини, що тут можна згадувати не тільки родичів. На етапі, що передує вилученню дитини з родини, у дітей можуть складатися якісь особливо довірчі відносини з кимось із сусідів, зі шкільною вчителькою, з друзями, з батьками когось із однокласників, хрещеними батьками дитини. Згодом соціальному педагогу варто розшукати цих людей. Можливо, вони зможуть підтримувати дитину в процесі реінтеграції до біологічної сім'ї чи в сімейні форми виховання.

- Малюнки та картинки дитини у різному віці, особливо ті, що пов'язані з особливими подіями в житті дитини, а також ті, що відображають її ідентичність: відбитки рук та ніг, автопортрети, зображення родини, будинку, друзів тощо.

Заповнення «Книги життя» має проходити у формі набуття інтерактивного досвіду взаємодії між дитиною та соціальним працівником/ психологом. Та варто пам'ятати: реконструювати минуле підлітка, зазвичай, трохи складніше: відтоді минуло більше часу, а самі діти пережили більше змін у своєму житті. Однак відновлення історії життя може стати надзвичайно корисним і благотворним досвідом, який зближить підлітка з його піклувальником/ соціальним працівником/ психологом. Крім того, більш старша дитина може налагодити контакти зі своїми батьками, родичами, братами, сестрами, колишніми вчителями та старими шкільними друзями.

«Лінія життя». Це хронологічний перелік всіх самих важливих подій із минулого дитини (клієнта). Перед початком створення інструменту, щоб допомогти дитині заповнити свою «лінію», спеціаліст має підготуватися: зібрати основні факти з життя дитини. Іноді спеціаліст не має ґрунтовної інформації щодо дитини, тоді він може вислухати клієнта і зафіксувати розповідь в процесі проведення методики. Створення «Лінії життя» допомагає структурувати минуле, проаналізувати отриманий життєвий досвід, записати всі важливі на думку дитини події, які можуть бути як позитивними, так і травматичними спогадами.

Діти, які мають досвід сімейного неблагополуччя, вилученням із сім'ї, капсулюються в минулих травматичних подіях. Вони, ніби стають відокремленими від реальності. Повернути їх у «теперішнє» можна діагностико-терапевтичною методикою «Лінія життя».

Її можна проводити тільки індивідуально, коли є запас часу і ресурсу. Один з варіантів цієї методики припускає наступну інструкцію (Ройз, 2009): «Намалюйте на аркуші паперу, відступивши від краю 2 сантиметри, лінію зверху вниз, довжиною майже у весь лист. З одного

краю лінії напишіть 0, з іншого – 100. Це буде ваша лінія життя. 0 – це ваше народження, 100 – це, напевно, щось близьке до завершення життя.

Тепер (після того, як лінія намальована) позначте ризикою на лінії то місце свого життя, де ви зараз перебуваєте. Який шматок життя ви вже прожили, де ви зараз?

А тепер позначте ризиками і коротко підпишіть всі самі значущі для вас події, які у вас були в житті. Це могли бути події, які відбувалися з вами, або події, свідками яких ви були. Але це самі значущі для вас події в минулому.

Наступним кроком спробуйте відзначити ризиками і коротко підписати всі самі значущі події вашого життя, які, як ви думаєте або навіть очікуєте, сподіваєтеся, з вами ще тільки відбудуться».

Надалі по малюнку проводиться бесіда з клієнтом. Хоча на лінії життя клієнт малює своє життя, а не історію сім'ї, досвід використання методики говорить, що спеціаліст вже отримує важливу інформацію про сімейне життя клієнта.

Таким чином, реінтеграцію можна вважати глибинним і складним процесом управління змінами у житті дітей, їхніх родин і піклувальників (теперішніх і майбутніх). Використання розглянутих форм та методів роботи з сім'єю у процесі реінтеграції сприятиме системній підготовці сім'ї до створення турботливого сімейного середовища, подоланню складних життєвих обставин, вироблення внутрішніх механізмів вирішення проблем, підвищення батьківських компетенцій, мінімізації дитячої травми і повернення додому дитини.

Список використаної літератури

- 1. Методичні** рекомендації щодо реінтеграції вихованців інтернатних закладів у сімейне середовище. URL: <https://chocssdm.jimdofree.com/>.
- 2. Методи** та технології роботи соціального педагога: навчальний посібник / авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 496 с.
- 3. «Книга** Життя». URL: http://www.detinashi.ru/admin/app/webroot/images/content/file/Kniga_Zhizni.pdf.
- 4. Лідерс А. Г.** Психологічне обстеження сім'ї: навч. посібник-практикум для студ. фак. психології вищ. навч. закладів. 2-е вид., стер. К.: Видавничий центр «Академія», 2007. 432 с.
- 5. Світлана Ройз.** Лінія Життя. URL: <https://dytpsyholog.com/2015/08/05/%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D1%8F-%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%8F/>

References

- 1. Methodychni** rekomendatsii shchodo reintehratsii vykhovantsiv internatnykh zakladiv u simeine seredovyshe [Methodical recommendations on reintegration of pupils of boarding schools into the family environment]. Retrieved from <https://chocssdm.jimdofree.com/> [in Ukrainian].

2. Arkhypova, S. P., Maiboroda, H. Ya. & Tiutiunnyk, O. V. (Eds.). (2011). *Metody ta tekhnolohii roboty sotsialnoho pedahoha* [Methods and technologies of social pedagogue work]. K.: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian]. 3. **Kniga Zhizni** [«Book of Life»]. Retrieved from http://www.detinashi.ru/admin/app/webroot/images/content/file/Kniga_Zhizni.pdf [in Russian]. 4. **Liders, A. H.** (2007). *Psykhologichne obstezhennia simi* [Psychological examination of the family]. 2-e vyd., cter. K.: Vydavnychi tsentr «Akademiiia» [in Ukrainian]. 5. **Roiz, S.** (2009). *Liniia Zhyttia* [Life Line]. Retrieved from <https://dytpsyholog.com/2015/08/05/%D0%BB%D1%96%D0%BD%D1%96%D1%8F-%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%8F/> [in Ukrainian].

Литвинова Н. А. Методи соціально-педагогічної роботи щодо підготовки дитини до повернення в біологічну сім'ю після тривалого перебування в інтернатному закладі

У статті розкрито один із етапів процесу реінтеграції дитини в сім'ю. Провідним компонентом якого є безпосередня підготовка біологічної сім'ї до зустрічі дитини та спільного проживання з нею, а також підготовка дитини до повернення додому.

Представлені методи соціально-педагогічної роботи з сім'єю у процесі реінтеграції сприятимуть системній підготовці сім'ї до створення турботливого сімейного середовища, подоланню складних життєвих обставин, вироблення внутрішніх механізмів вирішення проблем, підвищення батьківських компетенцій, мінімізації дитячої травми і повернення додому дитини.

Стаття містить сукупність існуючих традиційних та інтегративних методів, форм соціально-педагогічної роботи: Індивідуальне консультування, інтерактивна бесіда з батьками, школа батьківської підтримки, організація спільного дозвілля, «Книга життя» та «Лінія життя».

Автором деталізовано такий інструмент, як «Книга життя», за допомогою якого спеціаліст (соціальний педагог, психолог) може допомогти дитині реконструювати власний життєвий досвід і сформуванню цілісного сприйняття самого себе. Спеціаліст мотивує дитину до роботи, підбадьорює, підтримує, дає додаткові роз'яснення до завдань. Крім цього, робота над деякими завданнями «Книги життя» передбачає попередню роботу дорослого: збір інформації, пошук фотографій, виготовлення ксерокопій з документів.

«Книга життя» складається з чотирьох розділів: «Моє минуле», «Моє теперішнє», «Моє майбутнє», а випереджає роботу над цими основними розділами Вступна частина. Заповнення «Книги життя» має проходити у формі набуття інтерактивного досвіду взаємодії між дитиною та соціальним педагогом / психологом.

Ключові слова: методи, дитина, сім'я, соціально-педагогічна робота.

Литвинова Н. А. Методы социально-педагогической работы по подготовке ребенка к возвращению в биологическую семью после длительного пребывания в интернатном заведении

В статье раскрыт один из этапов процесса реинтеграции ребенка в семью. Ведущим компонентом которого является непосредственная подготовка биологической семьи к встрече ребенка и совместного проживания с ним, а также подготовка ребенка к возвращению домой.

Представлены методы социальной работы с семьей в процессе реинтеграции способствовать системной подготовке семьи к созданию заботливого семейной среды, преодолению сложных жизненных обстоятельствах, выработки внутренних механизмов решения проблем, повышение родительских компетенций, минимизации детской травмы и возвращения домой ребенка.

Статья содержит совокупность существующих традиционных и интегративных методов, форм социальной работы: Индивидуальное консультирование, интерактивная беседа с родителями, школа родительской поддержки, организация совместного досуга, «Книга жизни» и «Линия жизни».

Автором детализировано такой инструмент, как «Книга жизни», с помощью которого специалист (социальный педагог, психолог) может помочь ребенку реконструировать собственный жизненный опыт и сформировать целостное восприятие самого себя. Специалист мотивирует ребенка к работе, подбадривает, поддерживает, дает дополнительные разъяснения к заданиям. Кроме этого, работа над некоторыми задачами «Книги жизни» предполагает предварительную работу взрослого: сбор информации, поиск фотографий, изготовление ксерокопий с документов.

«Книга жизни» состоит из четырех разделов: «Мое прошлое», «Мое настоящее», «Мое будущее», а опережает работу над этими основными разделами Вступительная часть. Заполнение «Книги жизни» должен проходить в форме приобретения интерактивного опыта взаимодействия между ребенком и социальным педагогом / психологом.

Ключевые слова: методы, ребенок, семья, социально-педагогическая работа.

Lytvynova N. Methods of Social and Pedagogical Work on Preparing a Child for Return to a Biological Family After a Long Stay in a Boarding School

The article describes one of the steps in the process of reintegrating a child into a family. A leading component is the immediate preparation of the biological family for the meeting and cohabitation with the child, as well as the preparation for the return home.

The presented methods of social and pedagogical work with the family in the process of reintegration will contribute to the systematic preparation of the family for creating a caring family environment, overcoming difficult life

circumstances, developing internal mechanisms for solving problems, enhancing parental competences, minimizing child trauma and returning home.

The article contains a set of existing traditional and integrative methods, forms of social and pedagogical work: Individual counseling, interactive conversation with parents, school of parental support, organization of leisure, «Life Book» and «Life Line».

The author details a tool such as the Book of Life, through which a specialist (social educator, psychologist) can help a child reconstruct their own life experiences and form a holistic perception of themselves. The specialist motivates the child to work, encourages, supports, gives additional explanations for the tasks. In addition, working on some of the tasks of the «Book of Life» involves the previous work of an adult: gathering information, finding photos, making photocopies of documents.

The Book of Life consists of four sections: My Past, My Present, My Future, and precedes the work on these main sections. Filling out the Life Book should take the form of an interactive experience of interaction between the child and the social educator / psychologist.

Key words: methods, child, family, social and pedagogical work.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 316.4-056.26

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-248-259

Мартинюк Тетяна Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна.

martynyuk.t@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9288-8179>

СТРАТЕГІЯ І ТАКТИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Одним із найбільш значущих чинників соціальної інтеграції молоді як вікової і соціальної групи є її активність, а соціокультурна анімація і як суспільний підхід, і як практична діяльність також має на меті посилити активність тих молодих людей, що потребують підтримки в процесі соціального становлення, підвищити рівень їх включення «в участь» (в різні види життєдіяльності, життя соціуму загалом) задля позитивних змін – особистісних і суспільних. З огляду на це доцільно вивчати процеси соціальної інтеграції та включення у соціокультурну анімацію в нерозривній єдності як такі, що спрямовані до однієї мети – соціальна інтегрованість молоді з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. З метою з'ясування ефективності означених процесів за необхідне вважаємо визначення відповідних критеріїв, показників та рівнів соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю. Оскільки це питання не є новим у науці: питання критеріїв і показників соціальної інтеграції розглядається в рядом вітчизняних (Ю. Волченко, О. Глоба, Є. Клопота, Н. Мирошніченко, О. Молчан, Ю. Полулященко, та ін.) і зарубіжних авторів (Т. Аргунова, І. Волкова, Д. Зайцев, Ю. Моздокова, А. Фетісов та ін.) ми узагальнивши положення, що стосуються даного питання, уточнили їх з урахуванням особливостей молодих людей з інвалідністю.

Соціальна інтегрованість молодої людини з інвалідністю – результат оволодіння нею комплексом соціально значущих знань, умінь і навичок, що визначають міру її включеності в ті чи інші громадські структури (в професійну, політичну, сімейну та т. д.) та види діяльності (навчальну, трудову, соціокультурну тощо), забезпечують їй активне входження в соціум і повноправне позиціонування в ньому з урахуванням функціональних обмежень (Мартинюк, 2019).

Змістове наповнення соціальної інтегрованості визначається системою вимог, норм, ролей, обов'язків і очікувань, що сформувалися у певних соціокультурних умовах і висуваються до індивіда певного віку.

Тобто феномен соціальної інтегрованості молоді з інвалідністю завжди буде розглядатися з урахування також таких характеристик як вік – молодь (підлітки, юнаки, молоді люди) та її психосоціального статусу, зумовленого тим же віком.

Отож метою нашої статті є окреслення стратегії та тактики дослідження молоді з інвалідністю, тобто у визначенні основних критеріїв та показників, що і визначають ефективність процесу інтегрованості, саме зважаючи на такі характеристики, як вік та психосоціальний статус.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковиця М. Мінайю, яка вивчає питання побудови якісних показників для оцінки змін у життєдіяльності молодих людей, вказує, що вони «складаються з числових, символічних або словесних виразів, створених для вимірювання, визначення параметрів або розкриття деякого аспекту явища» (Minauo, 2009, с. 84). Саме тому ми пропонуємо будувати систему критеріїв так, щоб охопити найбільш важливі сфери життєдіяльності молодих людей з інвалідністю, а показники максимально конкретизувати, щоб потім можна було чітко простежити їх динаміку.

Спираючись на біопсихосоціальний підхід, на наш погляд важливо врахувати в критеріях і показниках біологічний (міра втрати здоров'я, функціональні обмеження життєдіяльності), психологічний (соціально-психологічний склад, персональні обмеження) та соціальний (соціальний статус молоді, соціально-середовищні обмеження життєдіяльності) аспекти. Португальські учені Ф. Боррелл-Каррію, А. Сучман, Р. Епштейн, аналізуючи положення Г. Енгеля, основоположника біопсихосоціальної моделі, стверджують, що вона дозволяє лікарям краще зрозуміти суб'єктивне уявлення своїх пацієнтів про свою хворобу і страждання, враховуючи не тільки фізіологічні та медичні аспекти, але й психологічне і соціологічне благополуччя (Borrell-Carrió F., Suchman A., Epstein R., 2004). З огляду на це варто визначити два перших критерії:

1. Характер самоставлення та самосприйняття молоді людини з інвалідністю. На важливості урахування всього досвіду пацієнта, а не тільки конкретних симптомів наголошував ще Г. Енгель, творець біопсихосоціальної моделі інвалідності (Engel G., 1980). Необхідність звернення до означеного критерію зумовлена тим, що багато молодих людей, навіть відносно активно інтегруючись в соціум, все одно почувають себе не досить комфортно, а це значить, що процес не завершений або ж завершений не успішно. Обґрунтовуючи показники цього критерію, потрібно з'ясувати, що може вплинути на такий позитивний чи негативний стан, які ознаки чи характеристики свідчать про те, що молода людина враховує свою інвалідність як психофізіологічну особливість, однак не маніпулює нею, не переоцінює чи, навпаки, її обмежувачий вплив, наскільки здатна дозволити собі стати частиною соціуму.

До провідних показників цього критерію вважаємо за необхідне віднести такі:

- ставлення до себе як до хворого, тобто, які обмеження накладає інвалідність на життя молодшої людини та в якій сфері вони найбільш для неї значущі (кар'єра, вільний час тощо);
- здатність до подолання персональних бар'єрів (надуманих проблем щодо інвалідності), тобто співвіднесення почуття власної нікчемності, безсилля та адекватної думки про власні можливості; позитивного ставлення до себе на противагу незадоволеності собою, розчарованості у собі;
- емоційна стійкість особистості, що стосується як загального емоційного комфорту чи дискомфорту людини (невпевненість, пригніченість, млявість і т.д.), так і міри її оптимізму, задоволеності життям;
- здатність позитивного сприйняття себе як членів соціальної спільноти, тобто самосприйняття себе у сферах «сім'я», «клас», «навчальна група», «трудовий колектив», відчуття зв'язків з її членами та себе як частини загального цілого;
- віктимність (образ «Я – жертви»), як схильність до залежної і безпорадної поведінки, установки на безпорадність, небажання робити щось самому, без допомоги інших, загалом як дезадаптивний стиль реагування, що призводить до шкоди для фізичного або емоційно-психічного здоров'я індивіда.

Означені показники, вважаємо, дозволять зорієнтуватися загалом у тому, як молода людина, з огляду на інвалідність, оцінює себе, своє тіло, особистісні якості, соціальний статус тощо і як з цим живе.

2. Ефективність мережі соціальної підтримки молодшої людини з інвалідністю. Дані досліджень Х. Таф, Дж. Зіґріста та К. Фекете вказують на існування значущого зв'язку між соціальною підтримкою і психічним здоров'ям і / або благополуччя. Чим слабші соціальні відносини, тим вищий рівень негативних, зокрема й депресивних станів (Tough N., Siegrist J., Fekete C., 2017). Звісно, що оточуючі повинні стати невіддільною складовою процесу соціальної інтеграції молодшої людини, сприяти йому та допомагати молодій людині втілювати зміни. Тому так важливо, на нашу думку, оцінити в учасників дослідження наявність та ефективність соціальної підтримки як «сприйняття людиною загальної підтримки або специфічної підтримуючої поведінки (доступної або чинної) з боку людей в їх соціальній мережі, що покращує їх функціонування і / або може захищати їх від несприятливих результатів» (Malecki C., Demaray M., 2002, с. 2).

Цей критерій можна конкретизувати за допомогою таких показників:

- наявність стійких міжособистісних відносин. В рамках цього показника ми пропонуємо спробувати з'ясувати, чи отримує клієнт

підтримку від сім'ї, друзів, педагогів, значущих інших, а також, яку саме – емоційну, інформаційну, оціночну, матеріальну.

- широта мережі соціальної підтримки,
- характер соціальної підтримки.

Вважаємо, що визначені показники дозволять оцінити, чи наявна, ефективна і дієва мережа соціальної підтримки молодих людей з інвалідністю, чи задоволений клієнт нею та своїми контактами з оточуючими, а також, у яких видах підтримки чи сферах контактів він відчуває особливу потребу.

Дотримуючись суб'єктного підходу, зважаючи на те, що саме суб'єктна активність індивіда є і головним чинником, і головним показником його соціальної інтеграції. Ми можемо забезпечити інклюзію, створивши належні умови, але не забезпечимо інтеграцію, якщо немає бажання і вмотивованості самої молоді людини. Таку дихотомію у визначенні критеріїв оцінювання рівня інтегрованості людей з глибокими порушеннями зору пропонує І. Волкова. Так, «соціальну адаптованість, включеність особи з інвалідністю в соціокультурне середовище, соціальне благополуччя» вона розглядає як об'єктивні критерії, однак поряд із цим говорить про суб'єктивні критерії, які показують самооцінку людиною названих показників, її задоволеність своїм життям і своєю активністю (Волкова, с. 35). І такий наголос доцільний, адже не лише людина в соціумі, але й соціум для людини і лише таке поєднання забезпечить конструктивну взаємодію. З огляду на це варто визначити ще два значущих критерії:

3. Ціннісні орієнтації та вмотивованість до змін молоді людини з інвалідністю. Створене інклюзивне середовище не є запорукою активної соціальної інтеграції молодих людей з інвалідністю. Ф. Беруччі, професор Університету Молізе в Італії, переконаний, що «взяти на себе відповідальність за свій вибір, відчувати себе цінним, ставитися з повагою, бути визнаним як людина: всі ці чинники мають вирішальне значення для сприяння соціальній участі» (Ferrucci, с. 1). Лише та молода людина, яка прагне увійти в соціум, зможе цього досягти. Окрім того, Ч. Конлі (Conley) наголошує на тому, що достатньо вмотивована людина здійснює не лише особисті досягнення, вона сприяє, так званому «хвильовому ефекту», наприклад, участь у триатлоні може бути просто способом самореалізації молоді людини з інвалідністю, а може носити й соціально-актуалізуючий характер, адже її виступ на змаганні загалом сприяє зміні ситуації з інвалідністю в свідомості інших людей як здорових, так і хворих. У такий спосіб особисте благо досягається, але не прямо, а опосередковано. Дії, спрямовані на досягнення особистого комфорту, як правило, мають одноразовий та нетривалий ефект, однак дії, спрямовані на мотивацію інших до створення умов для загального комфорту, є більш плідними.

Показниками означеного критерію є:

- місце **соціальної активності** в ціннісній ієрархії молодої людини. Означений показник близький до попереднього, водночас дозволяє уточнити, якою мотивацією – споживацькою чи продуктивною – керується молода людина, адже саме остання детермінує творчий розвиток особистості та сприяє включенню її в соціум, орієнтує на майбутнє, визначає загальну і творчу активність, прагнення до спілкування як стійкі тенденції;

- міра прагнення до соціальної інтеграції. Означений процес буде успішним, коли молода людина, навіть знаючи про обмеження, які накладає її інвалідність (а в деяких випадках вони досить суттєві), все ж «має цілі та заняття, що додають життю сенс, почуття спрямованості»;

- вмотивованість до участі в соціально-значущій діяльності. В рамках даного критерію ми не конкретизували вид соціально-значущої діяльності, а намагалися загалом з'ясувати, наскільки молоді люди вмотивовані до участі в ній, чи розглядають її як важливу частину свого життя, чи розуміють, що через таку діяльність можна дізнатися нове, принести користь іншим, змінювати себе та світ.

Комплексний результат, отриманий за вище названими показниками, дозволить краще зорієнтуватися, наскільки готові молоді люди з інвалідністю загалом до змін у своєму житті та активної участі у цьому процесі. А також на підстав отриманих даних буде простіше зорієнтуватися, до яких видів анімаційної діяльності можна залучати молодь та які засоби доречно буде застосовувати. Адже у випадку роботи з недостатньо вмотивованими учасниками не лише не доцільним, але й шкідливим буде намагання їх залучити до різних соціокультурних заходів в ролі виконавців, організаторів творців сценарію, програми, ведучих майстер класу тощо. Однак у ролі глядачів і спостерігачів, експертів, технічних помічників вони можуть поступово розширити сферу своєї взаємодії та знизити напругу, яка часто має місце при спілкуванні здорових і хворих однолітків.

4. Суб'єктність молодої людини з інвалідністю. О. Рассказова в ракурсі інклюзивної освіти розглядає суб'єктність як «результат реалізації людиною соціальної та психологічної свободи», для якого наявність певних обмежень у житті дитини з особливими потребами не є самою перешкодою (Рассказова, 2012, с. 119). Вчена також наголошує на тому, що, працюючи з цією групою клієнтів, ми повинні розглядати їх не як об'єкта реабілітаційного впливу, що «потребує певного поліпшення свого стану», а як саме як суб'єкта, який потребує «життєвої підтримки від когось собі рівного за гідністю» (Рассказова, 2012, с. 119). Подібні ідеї закладені і в «Конвенції про права осіб з інвалідністю». Зокрема у Преамбулі наголошується на тому, що для таких осіб важливою є «їхня особиста самостійність і незалежність, зокрема свобода робити власний вибір, ... можливість активної залученості до процесів ухвалення рішень стосовно стратегій і програм, зокрема тих, які безпосередньо стосуються їх» (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2016). Відповідно ступінь

соціальної інтегрованості прямо пропорційно буде пов'язаний з мірою прояву суб'єктності молодшої людини з інвалідністю, мірою її включеності та активної залученості в політичні, економічні, соціальні, культурні, громадські чи будь-які інші процеси.

Охоплює такі показники:

- здатність функціонувати як активна суспільна істота, що змінює себе і світ. При цьому оцінювалися такі властивості, як «активність», «здатність до рефлексії», «свобода вибору і відповідальність за нього» «усвідомлення власної унікальності», «розуміння і прийняття іншої», «прагнення до саморозвитку», які, на нашу думку, дозволяють різносторонньо оцінити так звану соціальність молодшої людини з інвалідністю;

- самостійність у ситуаціях вибору, Роль цього показника полягає в тому, що суб'єктність – це не лише здатність діяти, але й готовність приймати рішення та брати на себе відповідальність; іноді схильність до домінування; певна самостійність у судженнях та опір нав'язаним стереотипам. В протилежному випадку ми відмічаємо потребу в залежності і коливання при прийнятті рішень; залежність від думок і оцінок оточуючих, піддатливість стереотипам, схильність до відходу від проблем або ж підпорядкованості. На перший погляд, саме другий варіант стратегії поведінки більш притаманний особам з інвалідністю. Однак в процесі емпіричного дослідження ми спробували з'ясувати, чи означені позиції відрізняються залежно від віку та характеру інвалідності молодих людей;

- уміння швидко орієнтуватися в нових соціальних умовах;

- широта спектру соціальних дій молодшої людини з інвалідністю.

Доволі часто вітчизняні дослідники обмежують діяльність людини з інвалідністю навчанням, роботою та, рідше, дозвіллям.

Розглядаючи анімаційний підхід як такий, що постулює системне, комплексне і цілеспрямоване використання соціокультурної анімації як практичного засобу відновлення соціальної активності та посилення соціальної суб'єктності молодих людей з урахуванням їх інвалідності, ми вважали за доцільне здійснювати моніторинг участі молодих людей у відповідних заходах, тобто у цій сфері життя суспільства. Відповідний критерій став останнім у запропонованому авторському інструментарії.

5. Прояв соціальної активності в анімаційній діяльності молодшої людини з інвалідністю. Дослідження Г. Келлі, Б. Келлі та Дж. Макдональд, пов'язані із вивченням добробуту молодих людей з обмеженими можливостями, показали, що вони цінують діяльність, яка допомагає їм підтримувати існуючі дружні відносини і розвивати нові. Дві третини підлітків повідомили про участь в якійсь соціальній діяльності, яка дала їм можливість познайомитися з іншими молодими людьми (Malecki, Demaray, 2002, с. 89). Тобто соціальна активність молодих людей – це не лише шлях до входження у соціум, це також і засіб покращення особистого самопочуття, спосіб налагодження

контактів та розширення мережі соціальної підтримки, окрема сфера для самореалізації, пошуку смислів у житті, постановки перспектив.

Вивчається через такі показники:

- вмотивованість до соціокультурної анімації (прагнення соціальної самореалізації з допомогою засобів соціокультурної анімації);
- оптимізацію соціальної взаємодії (розширення комунікативної активності через участь в анімаційній діяльності; характер взаємодії з оточуючими з допомогою засобів соціокультурної анімації (оптимізація, без змін, погіршення) та соціальної участі через соціокультурну анімацію (характер почуття соціальної приналежності через участь у заходах соціокультурної анімації; реалізація громадських ініціатив через залучення до анімаційної діяльності);
- особистісний ріст через соціокультурну анімацію (включеність у різні види анімаційної діяльності, пов'язані із саморозвитком і самореалізацією).

При оцінюванні кожного з показників за рівнем їх прояву з урахуванням віку, форми інвалідності чи інших характеристик молодих людей можна виділити такі:

- оптимальний (максимальний прояв якості, характеристики, показника, що забезпечує активну, свідому та цілеспрямовану соціальну інтеграцію);
- допустимий (прояв якості, характеристики, показника, які забезпечують певний поступ у процесі соціальної інтеграції, однак вибір загалом пасивний, інертний, не завжди усвідомлений, часто зумовлений іншими людьми чи обставинами);
- недостатній (досліджувані якості, характеристики, показники не сформовані, не проявляються належним чином або ж мають негативний характер, як от, висока віктимність чи залежність від оточуючих тощо).

Отже, у контексті анімаційного підходу, як такого, що передбачає системне, комплексне і цілеспрямоване використання соціокультурної анімації як практичного засобу відновлення соціальної активності та посилення соціальної суб'єктності молодих людей з урахуванням їх інвалідності, запропонована стратегія та тактика діагностики участі молодих людей у цій сфері життя суспільства є доцільною та перспективною. Практично ніхто з дослідників порушеного питання не охоплює ні в критеріях, ні в їхніх показниках дієвості, доцільності чи ефективності тих засобів, що сприяють підвищенню самооцінки молодих людей, подоланню негативних станів, набуттю ними необхідних соціальних навичок чи пошуку нових шляхів і сфер самореалізації тощо. Зазначені критерії та визначені показники можуть бути опредмечені через комплекс діагностичних методик (Мартинюк, 2019). З огляду на те, що багато молодих людей з інвалідністю не достатньо вмотивовані до тривалого залучення до діагностичного процесу, перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо у підбірці валідних тестів, відповідних багатofакторних і багатofакторних методик.

Список використаної літератури

- 1. Волкова И. П.** Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дисс. ... доктора психологических наук: 19.00.10. Санкт-Петербург, 2010. 41 с.
- 2. Конвенція** про права осіб з інвалідністю (Редакція від 06.07.2016). URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
- 3. Мартинюк Т. А.** Сутність соціальної інтеграції осіб з інвалідністю. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.* 2018. №9 (382). С. 115–121.
- 4. Мартинюк Т. А.** Методологія та методика дослідження соціальної інтеграції молоді з інвалідністю: методичні рекомендації / за ред. П. М. Гусака. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2019. 77 с.
- 5. Рассказова О. И.** Развитие социальности учнів в условиях инклюзивной освіти: теория та технология: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В., 2012. 468 с.
- 6. Фурман А. В.** Психодіагностика особистісної адаптованості: наукове видання. Тернопіль: «Економічна думка», 2000. 197 с.
- 7. Borrell-Carrió F., Suchman A., Epstein R.** The Biopsychosocial Model 25 Years Later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *Annals of Family Medicine.* Nov 2004. Vol. 2 (6). P. 576–582. URL: <http://www.annfammed.org/content/2/6/576.long> (дата звернення 22.06.19).
- 8. Conley Chip.** Is Social-Actualization Replacing Self-Actualization? *HuffPost News.* Jan 06, 2013. URL: https://www.huffpost.com/entry/is-socialactualization-re_b_2083797 (дата звернення 28.05.19).
- 9. Engel G.** The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry.* 1980. №137. P. 535–544.
- 10. Ferrucci Fabio.** The Social and Cultural Integration of Disabled People: Approach and Practices of Social Participation. *The Pontifical Academy of Social Sciences.* URL: <http://www.pass.va/content/scienze-sociali/en/publications/acta/participatory-society/ferrucci.html> (19.04.19).
- 11. Improving the Well-being of Disabled Young People / Dr Grace Kelly, Dr Berni Kelly, Professor Geraldine Macdonald.** March 2016. 127 p. URL: <http://www.poverty.ac.uk/sites/default/files/attachments/Improving-wellbeing-disabled-young-people-March-2016.pdf>.
- 12. Malecki C., Demaray M.** Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the schools.* 2002. Vol. 39 (1). P. 1–18. URL: https://www.researchgate.net/publication/229543051_Measuring_perceived_social_support_Development_of_the_child_and_adolescent_social_support_scale_CASSS.
- 13. Minayo M. C.** Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica.* 2009. T. 33. p. 84-90. URL: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1>.
- 14. Tough H., Siegrist J., Fekete C.** Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: a systematic review. *BMC public health.* 2017. Vol. 17 (1), 414. P. 1-18. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5422915/>

References

1. **Volkova, I. P.** (2010). Psihologiya social'noj adaptacii i integracii lyudej s glubokimi narusheniyami zreniya [Psychology of social adaptation and integration of people with profound visual impairments]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Sankt-Peterburg [in Russian].
2. **Konventsiia** pro prava osib z invalidnistiu [Convention on the Rights of Persons with Disabilities] (Redaktsiia vid 06.07.2016). Retrieved from http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/995_g71 [in Ukrainian].
3. **Martyniuk, T. A.** (2018). Sutnist sotsialnoi intehratsii osib z invalidnistiu [The essence of social integration of persons with disabilities]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Pedagogichni nauky*, 9 (382), 115-121 [in Ukrainian].
4. **Martyniuk, T. A.** (2019). Metodolohiia ta metodyka doslidzhennia sotsialnoi intehratsii molodi z invalidnistiu [Methodology and methodology for the study of social integration of youth with disabilities]. Lutsk: PP Ivaniuk V. P. [in Ukrainian].
5. **Rasskazova, O. I.** (2012). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkluzyvnoi osvity: teoriia ta tekhnolohiia [Social development of students in inclusive education: theory and technology]. Harkiv: FOP Sheinina O. V. [in Ukrainian].
6. **Furman, A. V.** (2000). Psykhodiahnostyka osobystisnoi adaptovanosti [Psychodiagnosis of personal adaptability]. Ternopil: «Ekonomichna dumka» [in Ukrainian].
7. **Borrell-Carrió, F.,** Suchman, A. & Epstein, R. (2004). The Biopsychosocial Model 25 Years Later: Principles, Practice, and Scientific Inquiry. *Annals of Family Medicine*, 2 (6), 576-582. Retrieved from <http://www.annfammed.org/content/2/6/576.long> (дата звернення 22.06.19).
8. **Conley, Chip.** (2013). Is Social-Actualization Replacing Self-Actualization? HuffPost News. Jan. 06. Retrieved from https://www.huffpost.com/entry/is-socialactualization-re_b_2083797 (дата звернення 28.05.19).
9. **Engel, G.** (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *American Journal of Psychiatry*, 137, 535-544.
10. **Ferrucci, Fabio.** (2019). The Social and Cultural Integration of Disabled People: Approach and Practices of Social Participation. *The Pontifical Academy of Social Sciences*. Retrieved from <http://www.pass.va/content/scienze-sociali/en/publications/acta/participatory-society/ferrucci.html> (19.04.19).
11. **Improving** the Well-being of Disabled Young People / Dr Grace Kelly, Dr Berni Kelly, Professor Geraldine Macdonald. March 2016. Retrieved from <http://www.poverty.ac.uk/sites/default/files/attachments/Improving-wellbeing-disabled-young-people-March-2016.pdf>.
12. **Malecki, C. & Demaray, M.** (2002). Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the schools*. Vol. 39 (1). P. 1–18. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/229543051_Measuring_perceived_social_support_Development_of_the_child_and_adolescent_social_support_scale_CASSS.
13. **Minayo, M. C.** (2009). Construção de Indicadores

Qualitativos para Avaliação de Mudanças. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33, 84-90. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v33s1/a09v33s1>. 14. Tough, H., Siegrist, J. & Fekete, C. (2017). Social relationships, mental health and wellbeing in physical disability: a systematic review. *BMC public health*, 17 (1), 414, 1-18. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5422915/>

Мартинюк Т. А. Стратегія і тактика дослідження стану соціальної інтеграції молоді з інвалідністю

У статті визначено соціальну інтеграцію молоді з інвалідністю. Автором вказано саме на активність молоді, як на найбільш значущий чинник соціальної інтеграції молоді як вікової і соціальної групи. У дослідженні наголошується, що соціокультурна анімація і як суспільний підхід, і як практична діяльність має на меті посилити активність тих молодих людей, що потребують підтримки та проходять процес становлення. Автором підкреслюється, що це явище слід розглядати з урахуванням таких характеристик, як вік – юність та його психосоціальний статус через той самий вік. Обґрунтовано наступні критерії: характер самоставлення та самосприйняття молоді з інвалідністю; ціннісні орієнтації та вмотивованість до змін молоді з інвалідністю; суб'єктність молоді з інвалідністю; прояв соціальної активності в анімаційній діяльності молоді з інвалідністю; ефективність мережі соціальної підтримки молоді з інвалідністю. Автором визначено і відповідні показники до кожного критерію, що дозволять оцінити, чи наявна, ефективна і дієва мережа соціальної підтримки молодих людей з інвалідністю, чи задоволений клієнт нею та своїми контактами з оточуючими, а також, у яких видах підтримки чи сферах контактів він відчуває особливу потребу. Закцентована увага на тому, що вивчення молоді з обмеженими можливостями повинно здійснюватися на основі врахування біологічних (міра втрати здоров'я, функціональних обмежень життя), психологічних (соціально-психологічний склад, особистісні обмеження) та соціальних (соціальний статус молоді, соціальні та екологічні обмеження життя) аспектів. Авторська стратегія дослідження базується на побудові системи критеріїв так, щоб охопити найбільш важливі сфери життєдіяльності молодих людей з інвалідністю, а показники максимально конкретизувати, щоб потім можна було чітко простежити їх динаміку.

Ключові слова: молоді з обмеженими можливостями, критерії та показники соціальної інтеграції.

Мартинюк Т. А. Стратегия и тактика исследования состояния социальной интеграции молодежи с инвалидностью

В статье определено социальную интеграцию молодого человека с инвалидностью. Автором указано именно на активность молодежи, как на наиболее значимый фактор социальной интеграции молодежи как

возрастной и социальной группы. В исследовании отмечается, что социокультурная анимация и как общественный подход, и как практическая деятельность имеет целью усилить активность тех молодых людей, которые нуждаются в поддержке и проходят процесс становления. Автором подчеркивается, что это явление следует рассматривать с учетом таких характеристик, как возраст – юность и его психосоциальный статус через тот же возраст. Обоснованно следующие критерии: характер самоотношения и самовосприятия молодого человека с инвалидностью; ценностные ориентации и мотивацию к изменениям молодого человека с инвалидностью; субъектность молодого человека с инвалидностью; проявление социальной активности в анимационной деятельности молодого человека с инвалидностью; эффективность сети социальной поддержки молодого человека с инвалидностью. Автором определены и соответствующие показатели к каждому критерию, которые позволят оценить, имеется, эффективная и действенная сеть социальной поддержки молодых людей с инвалидностью, доволен клиент ней и своими контактами с окружающими, а также в видах поддержки или сферах контактов он испытывает особую потребность. Обращено внимание на том, что изучение молодежи с ограниченными возможностями должно осуществляться на основе учета биологических (мера потери здоровья, функциональных ограничений жизни), психологических (социально-психологический склад, личностные ограничения) и социальных (социальный статус молодежи, социальные и экологические ограничения жизни) аспектов. Авторская стратегия исследования базируется на построении системы критериев так, чтобы охватить наиболее важные сферы жизнедеятельности молодых людей с инвалидностью, а показатели максимально конкретизировать, чтобы потом можно было четко проследить их динамику.

Ключевые слова: молодежь с ограниченными возможностями, критерии и показатели социальной интеграции.

Martyniuk T. Strategy and Tactics of the Research of the Social Integration of Young People with Disabilities

The social integration of a young person with a disability is described in the article. The author refers to youth activity as the most important factor of social integration of youth both: age and social group. The study emphasizes that social and cultural animation is both a social approach and a practical activity aimed enhancing the activity of those young people who need support and are in the process of becoming. The author claims that this phenomenon should be taking into consideration through such characteristics as age and psychosocial status through the same age. The following criteria are substantiated: the origin of self-esteem and self-perception of a young person with a disability; value orientations and motivation to change a young person with a disability; the personality of a young person with a disability; manifestation of social activity in animation activity of a young person with a

disability; the effectiveness of the social support network for a young person with disability. The author also identifies the relevant indicators for each criterion, which will allow to evaluate whether there is an effective, efficient and effective social support network for young people with disabilities, whether they are satisfied with their client and their contacts with others, as well as in what types of support or areas of special needs. Emphasis is on the fact that the study of youth with disabilities should be carried out on the basis of taking into account biological (measure of loss of health, functional limitations of life), psychological (social and psychological composition, personal limitations) and social (social status of youth, social and environmental restrictions life) aspects. The author's research strategy is based on creating a system of criteria in order to cover the most important areas of life of young people with disabilities, and to specify the indicators as much as possible so that their dynamics can be clearly followed.

Key words: youth with disabilities, criteria and indicators of social integration.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 364.2; 37.013.42

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-260-273

Остролюцька Лариса Іванівна,

методист Київського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Інституту Людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

larisasm@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6732-7863>

КОНЦЕПЦІЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ І ІСТОРИЧНИХ ЗМІН

Після Першої світової війни у суспільстві почав формуватися запит на реабілітацію осіб з інвалідністю, зокрема військових з набутою інвалідністю. Період після Другої світової війни не лише посилив розпочату роботу, а й зафіксував підвищений науковий інтерес до питань реабілітації осіб з інвалідністю, що зумовило створення наукових концепцій та їх осмислення як на рівні індивіда, і суспільства загалом. Наступною хвилею, яка знову активізувала потребу у наукових розробках, постали громадські рухи осіб з інвалідністю за «незалежне життя», що зародилися в 1960-і роки в США в середовищі осіб з важкими формами інвалідності з дитинства. Це вплинуло на зміни в законодавстві і підходах до реабілітації (абілітації) дітей та осіб з інвалідністю всіх видів, ступені інвалідності і вікових груп. Наразі в Україні вже в перші роки її незалежності почала активно розвиватись система реабілітації дітей та молоді з інвалідністю через державний (система чотирьох міністерств) і недержавний (громадські, релігійні, некомерційні організації) сектори. Вона акумулювала у собі світові реабілітаційні концепції різних історичних етапів розвитку наукової думки, що одночасно закріпились як домінуючі в сучасній Україні. Зафіксоване одночасно існування різноманітних підходів з питань реабілітації ускладнює процеси їхньої соціальної інтеграції та інклюзії, обмежуючи тим самим ствердження єдності у баченні системи реабілітаційних послуг та розбудови відповідної соціальної політики. Саме це протиріччя ініціювало написання цієї статті.

Науковий аналіз показав, що державна політика, домінуюча концепція розуміння інвалідності та моделі реабілітації знаходяться у взаємообумовлюючих позиціях. Наразі, згідно домінуючого підходу науковці і спеціалісти виокремлюють різні типи моделей реабілітації осіб з інвалідністю, зокрема О. Беспалько, А. Капська, Е. Холостова – за політичними підходами (медична, соціальна, політико-правова, культурного плюралізму); О. Ярьська-Смірнова – за розвитком змін в

суспільстві (медична, соціальна, політекономічного конструктивізму, політичної/культурної меншини, незалежного життя, людської різноманітності, постмодерністська); О. Красюкова-Енс за ідеологічними чинниками (моральна, благодійна, медична, реабілітаційна, економічна, соціальна, британська, Handikap, культурна, правозахисна). Основні положення міжнародної класифікації як критерії визначення стану здоров'я в реабілітації осіб з інвалідністю досліджувала Е. Макарова (2014), і вказала на залежність приписування (оцінки) інвалідизації від культурних норм, що призводить до варіативності проявів соціальної недостатності людиною з інвалідністю згідно групи перебування часу, місця, становища та ролі (Макарова Е. В., 2014). С. Скорбатюк (2017) досліджував реабілітаційні моделі надання послуг в Німеччині і зазначає, що виходячи із особливостей соціальної політики у кожній державі реалізуються три моделі соціальної реабілітації: ліберальна (англосаксонська модель), соціал-демократична (скандинавська модель), корпоративна (континентальна модель), а в реабілітації осіб з інвалідністю орієнтуються на соціальну і біопсихосоціальну моделі реабілітації (Скорбатюк А., 2017).

Натомість при виокремленні біопсихосоціальної концепції, такої що певним чином інтегрує надбання попередніх історично надбаних моделей, залишаються нерозкритими саме інтеграційні процеси взаємообумовленості історичного та інституційного їх розвитку, що фіксується на рівні кожної країни через систему реабілітаційних послуг та їх конкретне інституційне втілення.

Метою статті було визначення історичних і інституційних аспектів змін у інтеграційному процесі ствердження концепцій реабілітації осіб з інвалідністю. Задачами послугувало визначення а) ключових позицій історичного та інституційного ствердження біопсихосоціальної моделі реабілітації; б) та професійних аспектів при опануванні нею.

Визначення методики дослідження: кабінетний аналіз документальної інформації (нормативно-правові акти, які регулюють систему реабілітації, зокрема нормативні документи Всесвітньої організації Охорони Здоров'я (ВООЗ), Кабінету Міністрів України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки, Міністерства соціальної політики, Міністерства молоді і спорту); звіти міністерств, громадських організацій осіб з інвалідністю; монографії, автореферати, збірниках наукових праць, науково-педагогічній періодиці; міжнародних і державних доповідей про становище дітей, осіб з інвалідністю в Україні.

Проведений нами аналіз показав, що актуальна біопсихосоціальна модель реабілітації осіб з інвалідністю включає тлумачення поняття «особа з інвалідністю» та «реабілітація осіб з інвалідністю» і передбачає перехід від реабілітації до процесів відновлення і соціального включення. Цьому сприяло те, що світова спільнота в ХХ столітті пройшла шлях розуміння інвалідності з догляду і лікування до

реабілітації, відновлення і включення: від пацієнта до громадянина. Якщо спочатку мова йшла про права людей з фізичними порушеннями, такими як сліпота, то пізніше ООН зосередила свою увагу на *запобіганні інвалідності й реабілітації*. Діяльність ООН можна тлумачити як таку, що не лише слугує розвитку наукової думки щодо реабілітації осіб з інвалідністю та й посилює шлях людей з інвалідністю від пасивного прийняття надаваних їм послуг до активної заяви про свою силу й упевненість у своїх здатностях і готовності вести незалежне (самостійне) життя в розрахунку тільки на себе (табл.1.).

Таблиця 1.

Світові тенденції щодо реабілітації осіб з інвалідністю

1940-х	основою політики щодо хронічно хворих та осіб з інвалідністю були орієнтовані на захист і догляд, так звана <i>концепція альтернативних потреб</i>
1950-х	почала розвиватися <i>концепція інтеграції</i> хронічно хворих та осіб з інвалідністю в звичайне суспільство; особливий акцент було зроблено на навчанні, отримання технічних підсобних засобів
1960-і	відбувся перехід до <i>підтримки і реабілітації</i> , розвитку спеціальних шкіл. Результатом стало усвідомлення інвалідності, як по життєвої потреби і відмова від догляду і опіки
Так, завершився підхід до осіб з інвалідністю <i>принцип збереження</i> , який домінував у світі і забезпечував медичну допомогу, догляд у великих закладах і психіатричних лікарнях.	
1970-ті - 1980-ті	зароджується ідея <i>самовизначення і рівних можливостей</i> , максимальної адаптації навколишнього середовища під потреби осіб з порушенням здоров'я та інвалідності, всебічної законодавчої підтримки осіб з інвалідністю у сфері освіти, охорони здоров'я, соціальних послуг і забезпечення трудової діяльності. У зв'язку з цим, стає очевидним, що система медичної реабілітації в дуже великій мірі залежить від економічного розвитку суспільства
1990-і	сформувалась концепція <i>самостійного життя</i> осіб з інвалідністю
2000	<i>розширення прав і можливостей</i>
2006	<i>залучення і створення інклюзивного суспільства</i>

Розглянемо основні моделі реабілітації осіб з інвалідністю (у тому числі дітей та молоді), які були зафіксовані в міжнародних документах і наразі стали фундаментом концепції розуміння інвалідності і формуванню державних політик щодо осіб з інвалідністю. Згідно цих моделей формувалися реабілітаційні послуги (табл. 2).

Таблиця 2.

Напрями послуг згідно моделей реабілітації осіб з інвалідністю

назва моделі	підстава	у центрі уваги моделі	головна ідея	напрями / послуги
Медична	Міжнародна класифікація порушень, обмеження життєдіяльності та соціальної недостатності,	Спеціалісти – члени експертних професійних команд, які проводять діагностику людини з	Сегрегація та інституалізація (утримання в інтернатних закладах, робота на спеціалізованих	Лікування та догляд. Медична реабілітація. Трудова реабілітація для деяких

	ICIDH, (1980); МКХ-10 (1998)? Міжнародна номенклатура порушень, обмежень, соціальної недостатності	інвалідністю (МСЕК, ЛКК, ПМПК (до 2019р), ІРЦ (з 2019р) тощо)	підприємствах)	категорій. Соціальні виплати та пільги, мінімальне соціальне забезпечення
Соціальна	«Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я», 2001	Людини з інвалідністю як соціальна меншина	Інтеграція	Створення центрів реабілітації Підготовка спеціалістів Надання комплексу реабілітаційних послуг
Правова (політична)	Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, 2006	Люди з інвалідністю як громадянин і носій прав	Інклюзія Права і гідність	Створення рівних можливостей: відповідної інфраструктури, законодавства, можливості реалізуватися
Культурного плюралізму	Рухи осіб з інвалідністю	Люди з інвалідністю як різноманіття роду людського	Самостійне життя людей з інвалідністю	Повна участь в житті суспільства: культурному, політичному, економічному тощо
Біопсихосоціальна	Проект глобального плану дій ВООЗ щодо інвалідності на 2014-2021 рр. МКФ (2001) МКФ - ДП, (2006)	Структурні порушення; чинники навколишнього середовища; особистісні фактори	Власна відповідальність Інклюзія	Об'єднані під індивідуальні потреби особи в міждисциплінарному підході в інтерактивній динаміці

Наразі світова сучасна система переважно базується на правовій і біопсихосоціальній моделі інвалідності. Так, у країнах Європейського союзу система реабілітації передбачає отримання людьми з інвалідністю системи послуг за місцем проживання у рамках звичайних соціальних служб і служб охорони здоров'я. Прикладом цього може бути започаткована ВООЗ міжнародна програма «Реабілітація на рівні громади», яка інтегрує такі напрями: здоров'я, освіта, самозабезпечення, соціальні питання, просування прав і можливостей (Всесвітня

Організація Охорони Здоров'я, 2010). Слід відзначити, що впровадження біопсихосоціальної моделі, як і попередніх моделей, базується на підґрунті професійних знань, чому слугує різні класифікаційні системи, зокрема Сімейство міжнародних класифікаторів ВООЗ (WHO-FIC) (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я, 2019):

- 1989 – Міжнародний класифікатор хвороби (МКХ-10, ICD);
- 2019 – Міжнародний класифікатор хвороби (МКХ-11, ICD), вступає в дію 1 січня 2022;
- 2001 – Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності (інвалідності) і здоров'я (МКФ, ICF); попередня версія: 1980 – Міжнародна класифікація ушкоджень, порушень життєдіяльності та інвалідності (МКП, International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps – ICIDH);
- 2006 – Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП);
- 2016 – Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності і здоров'я дітей та підлітків (МКФ-ДП, ICF-CY, Children & Youth Version 2017), Резолюція ВООЗ – 2012 (оновлена версія не ввійшла в роботу із-за етичних сперечань і злилась з попереднім варіантом);
- 2002 – Графік оцінки інвалідності ВООЗ 2.0 (WHODAS 2.0);
- 2018 – Міжнародна класифікація медичного втручання, 2-е видання (СІНІ-2).

Також в цьому контексті можуть використовуватися інші класифікації:

- Міжнародна класифікація хвороб з онкології, 3-е видання (ICD-O-3);
 - МКБ-10. Класифікація психічних і поведінкових розладів: клінічні описи і рекомендації;
 - МКБ.10. Класифікація психічних і поведінкових розладів: діагностичні критерії для досліджень;
 - Міжнародного класифікатора хвороб в неврології (ICD-10-NA);
 - Міжнародного класифікатора хвороб в стоматології, 3-е видання (ICD-DA);
- а також, родинні класифікації:
- Міжнародна класифікація первинної медичної допомоги, 2-е видання (ICPC-2);
 - Міжнародна класифікація зовнішніх причин травм (ICECI);
 - Допоміжні засоби для осіб з інвалідністю. Класифікація та технології (IS9999);
 - Система анатомо-терапевтичної хімічної класифікації з певними добовими дозами (АТС / DDC);
 - Міжнародна класифікація сестринської справи (ICNP).

Аналіз показав, що застосування біопсихосоціальної моделі передбачає зміну парадигми з позиції «медицини хвороби» на позиції «медицину здоров'я» (табл. 3.).

Таблиця 3.

**Зміна парадигми з медицини хвороби на медицину здоров'я
(за Андріано Мілані-Сравенті і Людвіг Отто-Розер, 1987):**

позиції «медицина хвороби»	позиції «медицина здоров'я»
фокус на дефекті	фокус на компетенціях
фокус уваги на соматичному стані, як предметі лікування: хвора людина, особа з інвалідністю, особа після медичного втручання	фокус уваги на соціальний стан: громадянин
медикаментозне лікування	соціальні послуги, турбота
інституційні послуги засобом створення відділень	інституційні послуги на основі комплексного підходу
орієнтація на реальний час: модель спільних дій; рефлексії; тести; етапи втручання	орієнтація на майбутнє: моделі структурної дії; цілісність особи у відношенні до його фізичного і соціального оточення
реактивність: робота в системі стимул/реакція	проактивність: діалог, спостереження, пошук творчих рішень
негативна семіотика	позитивна семіотика
оцінка та скринінги патології, аналітичне придбання	оцінка та скринінги здоров'я, структурні придбання
профілактика захворювань, корекція дефекту	зміцнення здоров'я
в реабілітації	
ізоляція, сегрегація, компетентність лікаря	соціальне включення, досвід, компетентність

Практика показала, що такий історично обумовлений перехід вимагає здійснення системних та інституційних змін у наданні реабілітаційних послуг особам з інвалідністю. Україна приєднавшись до Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю взяла на себе відповідальність щодо їх впровадження. На цей час в Україні прийнято ряд законів і нормативів щодо реабілітації осіб з інвалідністю. Згідно законодавства України концепція реабілітації включає такі напрямки як: медичний, фізичний, психологічний, професійний, трудовий, соціальний, психолого-педагогічний та фізкультурно-спортивний, що, наразі, реалізується у тому числі і для дітей та молоді (Верховна Рада України, 2005; Організація Об'єднаних Націй, 2019).

Науковий аналіз, згідно даних ВООЗ, вказав, що мінімізації ризиків інвалідизації слугують всі три рівні профілактики: так, *первинна профілактика* спрямована на раннє виявлення дітей, які потребують реабілітації і втручання, інвестиції в ранню діагностику, лікування, та реабілітацію, а також соціальну адаптацію. Тоді значна частина цих дітей зможе своєчасно отримати допомогу, зменшити ризики інвалідизації. *Вторинна профілактика* представляє собою лікування наявних

патологічних станів з метою усунення або зниження їх впливу на самостійне життя чи адекватної підтримки людини, посилення якості життя засобами реабілітації. *Третина профілактика* має на меті не допустити поширення наслідків вже існуючих патологічних станів і розладів та запобігти обмеженню активності суб'єкта і сприяти його незалежності, участі і інклюзії (Всесвітня Організація Охорони Здоров'я, 2010). *Принципи* з послідовної і глобальної політики підтримки осіб з інвалідністю та осіб, яким загрожує небезпека отримати інвалідність є закладені нормативними документами і такими, що спрямовані на профілактику або усунення інвалідності, запобігання її погіршення, ствердження пом'якшення її наслідків, гарантію особам з інвалідністю активної їх участі в житті суспільства та отримання допомоги для того, щоб вони могли жити незалежно тощо.

А. Капська (2003) засвідчує, що надання різних видів реабілітаційних послуг дітям та молоді з інвалідністю мають опиратися на наступні принципи, а саме: 1) реабілітація є результатом впливу на особистість, її окремі психічні і фізичні функції (відношення, активізація); 2) реабілітація є наступним етапом після адаптації (приспосовування компенсаторних здібностей); 3) реабілітацію дитини не можна розглядати при відмежуванні її від сім'ї, яка зобов'язана сприяти реабілітаційним можливостям; 4) реабілітація – неперервний, але обмежений у часі процес, протягом якого мають з'явитися нові якості дитини; 5) реабілітація має спрямованість, специфіку для кожного вікового етапу (Капська А. Й., 2003).

Важливим в опануванні біопсихосоціальної моделі є врахування *системного сімейно-орієнтованого підходу*, що був запропонований американським науковцем М. Селігманом. Просування цього підходу сприяло те, що в 1980-х роках в навчальні програми підготовки медичних сестер і соціальних працівників були включені навчальні програми з технологій сімейного втручання, сімейних систем. С. Селігман (Селігман М. & Дарлинг Р., 2009) сімейні системи описує через динамічний процес, в якому задіяні всі члени сім'ї: якщо професійний вплив здійснюється на одного члена сім'ї, це вплине на всіх інших. Автор наголошує на важливості врахування у технології сімейного втручання наступних компонентів при роботі з сім'єю: 1) структура сім'ї (характеристика складу сім'ї, культурний стиль, ідеологічний стиль), 2) сімейна взаємодія (підсистеми: чоловік-дружина, батьки-діти, діти-діти, сім'я-родичі-друзі-спеціалісти; згуртованість і пристосовність; комунікація), 3) функції сім'ї (економічна, господарська, дозвілля, соціалізація, самоідентичність, прихильність, освіта/кар'єра), життєвий цикл сім'ї і інвалідність дитини (народження дитини/молодший шкільний вік, шкільний вік, підлітковий вік, дорослішання, пост батьківська стадія), 4) етапи розвитку і криз сім'ї. Соціально-екологічна модель (еко-карта сім'ї) дає спеціалістам більш ширше розуміння внутрішніх зв'язків і зовнішніх впливів на сім'ю на

мікро-, екзо- та макрорівнях системи. Це дозволяє більш ефективно спрямовувати соціальну підтримку і втручання і реалізувати надання реабілітаційних послуг її членам, чому найкраще слугує біопсихосоціальна модель.

Ще один поширений у реабілітаційній роботі «клієнто-орієнтований» підхід теж ратує за вирішення проблем з врахуванням найближчого оточення клієнта, тобто на місцевому рівні. Цей підхід заперечує думки, що «вищі органи» краще знають, які необхідно здійснювати втручання ніж самі користувачі. Для постачальників послуг принцип участі користувачів має важливе етичне спрямування і пріоритет «Нічого про нас без нас», яка вимагає, щоб постачальники послуг ставились до користувачів послуг як до покупців або клієнтам. Дана концепція розглядає користувачів послуг як партнерів в процесі надання послуг, створює коаліції постачальників послуг з організаціями користувачів послуг для лобіювання створення необхідних послуг і підвищення їх якості. Він наголошує на оптимізації участі користувачів послуг в розробці стратегії і в структурі управління постачальників послуг. «Клієнто-орієнтований» підхід має наснажуючий вплив і надає право клієнту управляти індивідуальним бюджетом або прямими виплатами з метою купівлі необхідної послуги згідно індивідуального вибору. Розробники однозначно наголошують, що особи з інвалідністю повинні бути представлені на урядовому рівні на рівні держави і у всіх ключових комітетах і радах, які приймають рішення в сфері політики людей з інвалідністю.

На думку А. Кунцевська (2019) у контексті біопсихосоціальної моделі соціальне відновлення має реалізуватись на основі *особистісно-орієнтованої допомоги*. Автор визначає орієнтованість на людину ключовим у її принциповій розбудові: повага та інтеграція індивідуальних відмінностей при наданні послуг: розуміння отримувача як унікальної особистості з її особливостями, потребами, цінностями, переконаннями, уподобаннями; гнучкість, що передбачає надання послуг, чутливих до змін у потребах і бажаннях отримувачів. Ця модель відмовляється від підходу, де спеціалісти вирішують за людину її долю, стверджуючі отримувача послуги експертом власної ситуації і пережитого досвіду (Кунцевська А., 2019).

У цьому контексті слід звернутися до прикладу реабілітації на рівні громади методу CArE – професійному догляду, який спрямований на підтримку процесу поліпшення і підтримки якості життя як людини, так і в суспільстві в цілому. Розроблявся в Нідерландах з 1987 року на основі ідей з США, Великобританії та інших країн, перевагою цього методу є його динамічність: постійно адаптує нові наукові ідеї; розробляє додатки для конкретних груп; має широку теоретичну і доказову базу, використовується в ряді європейських країн і країн центральної Азії. Метод був представлений під час семінару в Києві в лютому 2017 року одним із засновників Жаном Пьером Вилкенем. Він складається з нових

підходів в питаннях розвитку, де реабілітація заміщується відновленням і спрямовується включенням в громаду людей з ментальною і інтелектуальною інвалідностями. Автор стверджує, що відновлення має кілька значень. Це може бути наступний після хвороби процес одужання, подолання негативного досвіду або ж досягнення більш високої самооцінки і самовпевненості. Частина відновлення – це повернення в осмислене, звичайне життя. Це стосується великої кількості людей по всьому світу, які зазнали серйозні проблеми, пов'язані з психічним здоров'ям. Користувачі поділяють процес відновлення індивідуальним шляхом. Послуги не можуть «принести» відновлення, вони можуть тільки його підтримати. Підхід, заснований на відновленні, значно відрізняється від традиційного підходу до розвитку сфери душевного здоров'я. Особисті відносини і їх тривалість мають важливе значення в процесі відновлення. Для ствердження моделі біопсихосоціальної реабілітації важливо підкреслити його відмінності від традиційного підходу, що надаємо у табл. 4.

Таблиця 4.

Аналіз підходів, заснованих на відновленні особистості з інвалідністю (Метод CARE)

<i>критерії</i>	<i>традиційний підхід</i>	<i>підхід, заснований на одужанні</i>
Цінності і розподіл влади	(показні) вільні від цінностей відповідальність фахівця орієнтація на контроль влада над людиною	засновані на цінностях особиста відповідальність орієнтація на вибір активізація запасів сил людини
Основні поняття	наукова патографія психопатологія діагноз лікування персонал і пацієнти	гуманістична біографія досвід розладу значення для людини зростання і розкриття людини експерти на основі навчання та експерти на основі досвіду
Наукова база	контрольовані випробування, засновані на випадковому виборі систематичні огляди незалежність від контексту	обґрунтування особистими історіями використання рольових моделей облік соціального контексту
Діючі послуги	опис у центрі уваги розлад заснована на хворобі орієнтована на зменшення негативних випадків індивід пристосовується до програмі винагороджує пасивність і підпорядкованість координатори-експерти соціального забезпечення	розуміння у центрі уваги людина заснована на силі орієнтована на надію і мрію постачальник послуг пристосовується до індивіду сприяє діям самоврядування

Цілі послуг	спрямовані проти хвороби знаходження під контролем підпорядкування повернення до норми	спрямовані на здоров'я самоконтроль вибір зміна
-------------	---	---

Тут важливим є поняття «участі», залучення і послуг (Вілкен Ж. П. & Холландер Д., 2011). Участь означає наступне: участь в діях різних сфер життя, таких як придбання роботи і освіти. Залучення означає, що навколишнє середовище приймає і підтримує людей, які «інші», так, щоб вони були повноцінними членами громади, поважаючи і цінуючи їх відмінності. Залучення є процесом, в ході якого люди і групи людей стають сильними, зростає їхня самовпевненість, самоконтроль та інші якості. Сам процес відновлення можна вважати процесом залучення. Всі стратегії залучення та «будівництва мостів» можуть допомогти в збільшенні рівності. Як з'ясувалося з інтерв'ю з ерготерапевтами, вони використовують різні методи по залученню з метою збільшення самовпевненості у користувачів послуг і створення довірчих відносин. Проекти по залученню спрямовані на вразливих людей в громаді, які хочуть брати участь в процесах, досягаючи тим самим більшої самостійності і зменшуючи почуття самотності і відокремленості. Для досягнення цих цілей люди спілкуються між собою і ними керують волонтери, активні члени суспільства і фахівці. Фахівці та активні громадяни отримують в добавок до підтримки співгромадян від утворилася синергії і особисту користь (наприклад, привласнюють нове значення одному або декількох аспектах свого життя, отримують дохід; вони визнані й шановані, зменшують своє почуття самотності або розвивають ефективні трудові методи). Це користь для них самих на додаток до поваги і честі, яку отримують вразливі соціальні групи в обмін на свою працю. Послуги мають бути «орієнтовані на людину». Це звучить як ходова фраза. Зрозуміло, що послуги придумані для обслуговування тих людей, яких повинні обслуговувати, згідно необхідності і бажанням. Але до сих пір багато послуг піклування є стандартизованими, а не орієнтованими на людину. Щоб отримати доступ до послуг, люди повинні пройти через багато бюрократичні правил. Навіть, якщо ними і отриманий доступ до певних платних послуг, не завжди послуги доступні або ж люди повинні їх довго чекати. Доступність послуг значною мірою залежить від різних установ, співпраці між фахівцями, особистих ресурсів і особливостей регіону.

Напрацьовані у попередніх реабілітаційних моделях (правова, медична, соціальна) професійні надбання мають бути інтегровані у новому біопсихосоціальному підході на основі їх переосмислення. Це стосується 1) професійних класифікаційних систем, що мають ґрунтуватися на підходах «медицини здоров'я»; 2) принципів застосування профілактичних рівнів, а також сімейно-орієнтованого та клієнтсько-орієнтованого підходів; 3) пріоритетності скерованості на

процеси відновлення і включення дітей та молоді з інвалідністю в суспільство.

Враховання історичного, системного та інституційного контексту ствердження біопсихосоціальної моделі реабілітації осіб з інвалідністю розглядається перспективним напрямком подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Верховна Рада України.** (2005, Жовт. 6). *Закон № 2961-IV «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні».* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
- 2. Вілкен Ж. П.,** Холландер Д. Восстановление и реабилитация. Комплексный подход. Глобальная инициатива в психиатрии, 2011. 296 с.
- 3. Всесвітня Організація Охорони Здоров'я** (2010). Реабилитация на уровне общины. Руководство РОУ. Вводная информация. URL: <https://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/ru/>.
- 4. Всесвітня Організація Охорони Здоров'я** (2019). Семейство международных классификаций Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ). URL: <http://who-fic.ru/>.
- 5. Капська А. Й.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. *Навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів.* Київ: ДЦССМ, 2003. 168 с.
- 6. Кунцевська А.** Моделі соціального відновлення в контексті особистісно-орієнтованої парадигми. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Соціальна робота»* : зб. наук. пр. / голов. ред. Чуйко О. В. Київ, 2019. № 1(5). С. 47-51.
- 7. Макарова Е. В.** Основні положення міжнародних класифікацій як критерії визначення стану здоров'я в реабілітації осіб з інвалідністю. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2014. №5 С.42-49.
- 8. Організація Об'єднаних Націй** (червень 2019) Стратегія Організації Об'єднаних Націй з включення осіб з інвалідністю. URL: <https://www.un.org/ru/content/disabilitystrategy/>.
- 9. Селігман М.,** Дарлинг Р. *Обычные семьи, особые дети:* [пер. с англ.] – Изд. 2-е. Москва: Теревинф, 2009. 368 с.
- 10. Скорбатюк А.** Реабілітаційні моделі надання послуг в Німеччині. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка «Соціальна робота»*: зб. наук. пр. / голов. ред. Чернуха Н.М. Київ, 2017. № 2 (2). С. 45-48.

References

- 1. Verkhovna Rada Ukraine** (2005) Zakon № 2961-IV «Pro reabilitatsiiu osib z invalidnistiu v Ukraini» [Law № 2961-IV "On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine"]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15>.
- 2. Vilken Zh. P.,** Khollander D. Vosstanovlenye y reabylytatsiya. Kompleksnyi podkhod. [Recovery and rehabilitation. A complex approach] Hlobalnaia ynytsyatyva v psykhyatryu, 2011. 296 s.
- 3. Vsesvitnia** Orhanizatsiia Okhorony Zdorovia (2010).

Reabylytatsyia na urovne obshchyny. Rukovodstvo ROU. Vvodnaia ynformatsyia. [Elektronnyi sait]. Dostupno: <https://www.who.int/disabilities/cbr/guidelines/ru/>. **4. Vsesvitnia** Orhanizatsiia Okhorony Zdorovia (2019). Semeistvo mezhdunarodnykh klassyfykatsyi Vsemyrnoi orhanyzatsyyu zdravookhraneniya (VOZ). [World Health Organization (WHO) family of international classifications.]. Dostupno: <http://who-fic.ru/>. **5. Kapska A. Y.** Sotsialno-pedahohichna robota z ditmy ta moloddu z funktsionalnymy обмеzhenniamy. Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv i sotsialnykh pedahohiv. [Social and pedagogical work with children and young people with functional interjugations]. Kyiv: DTsSSM, 2003. 168 s. **6. Kuntsevska A.** Modeli sotsialnoho vidnovlenniia v konteksti osobystisno-orientovanoi paradyhmy. [Models of social vision in the context of a special-paradigm paradigm]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka «Sotsialna robota» : zb. nauk. pr. / holov. red. Chuiko O. V. Kyiv, 2019. № 1 (5). S. 47-51. **7. Makarova E. V.** Osnovni polozhennia mizhnarodnykh klasyfikatsii yak kryterii vyznachenniia stanu zdorovia v reabilitatsii osib z invalidnistiu. [The main position of the international classification criteria is that I will become healthy in the rehabilitation of the disabled.]. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovanniia i sportu. 2014. №5. S.42-49. **8. Orhanizatsiia** Obiednanykh Natsii (cherven 2019) Stratehiia Orhanizatsii Obiednanykh Natsii z vkluchenniia osib z invalidnistiu. [United Nations strategy for the inclusion of persons with disabilities.]. Dostupno: <https://www.un.org/ru/content/disabilitystrategy/>. **9. Selihman M., Darlynh R.** Обычные семьи, особые дети. [Ordinary families, special children]. Yzd. 2-e. Moskva: Terevynf, 2009. 368 s. **10. Skorbatyuk A.** Reabilitatsiini modeli nadanniia posluh v Nimechchyni. [Rehabilitation models of service provision in Germany.]. Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka «Sotsialna robota» : zb. nauk. pr. / holov. red. Chernukha N.M. Kyiv, 2017. № 2 (2). S. 45-48.

Остролуцька Л. І. Концепції реабілітації в контексті системних, інституційних та історичних змін

У статті стверджується, що становлення концепцій реабілітації осіб з інвалідністю (у тому числі дітей та молоді) опирається на історичний розвиток та має системне й інституційне підґрунтя. На основі кабінетного аналізу наукових, інформаційно-статистичних та державно-установчих публічних джерел та документів у статті розкриваються різні аспекти процесу становлення біопсихосоціальної моделі у наданні реабілітаційних послуг особам з інвалідністю. Доводиться, що напрацьовані у попередніх реабілітаційних моделях (правова, медична, соціальна) професійні надбання мають бути інтегровані у новому біопсихосоціальному підході на основі їх переосмислення. Це стосується 1) професійних класифікаційних систем, що мають ґрунтуватися на підходах «медицини здоров'я»; 2) принципів застосування

профілактичних рівнів, а також сімейно-орієнтованого та клієнтсько-орієнтованого підходів; 3) пріоритетності скерованості на процеси відновлення. Врахування історичного, системного та інституційного контексту ствердження біопсихосоціальної моделі реабілітації осіб з інвалідністю розглядається перспективним напрямком подальших досліджень.

Ключові слова: концепції реабілітації, моделі реабілітації, діти та молодь з інвалідністю, соціальна педагогіка, соціальна робота.

Остролуцкая Л. И. Концепции реабилитации в контексте системных, институциональные и исторических изменений

В статье утверждается, что становление концепций реабилитации лиц с инвалидностью (в том числе детей и молодежи) опирается на историческое развитие и имеет системные и институциональные основы. На основе кабинетного анализа научных, информационно-статистических и государственно-учредительных публичных источников и документов в статье раскрываются разные аспекты процесса становления биопсихосоциальной модели в предоставлении реабилитационных услуг лицам с инвалидностью. приходится, что наработанные в предыдущих реабилитационные моделях (правовая, медицинская, социальная) профессиональные достижения могут быть интегрированы в новом биопсихосоциальном подходе и переосмыслены. Это касается 1) профессиональных классификационных систем, что основываются на подходах «медицины здоровья»; 2) принципов профилактики инвалидности, а также семейно-ориентированного и клиентско-ориентированного подходов; 3) приоритетности на процессы восстановления. Учет исторического, системного и институционального контекста утверждения биопсихосоциальной модели реабилитации лиц с инвалидностью рассматривается перспективным направлением подальших исследований.

Ключевые слова: концепции реабилитации, модели реабилитации, дети и молодежь с инвалидностью, социальная педагогика, социальная работа.

Ostrolutska L. Rehabilitation Conceptions in the Context of System, Institutional and Historical Changes

The paper states, that the formation of conceptions of rehabilitation of people with disability (including children and youth) is based on historical development and has a systematic and institutional subsoil. Based on cybernetic analysis of scientific, statistical and governmental-institutional sources and documents, it was shown different aspects of formation process of biopsycosocial model in provision of services for people with disabilities (incl. children and youth).

It was proven, that the professional achievements, that were developed in previous rehabilitation models (legal, medical, social) should be integrated in the new biopsycosocial approach, based on their rethinking in the context of historical development of each society and with relation to concrete requests of recipients of rehabilitation services. This applies to: 1) professional qualification systems, which should be based not on the approaches of “medicine of illness”, but on approaches of “medicine of health”; 2) principles of applying prophylactic levels, and also the family-oriented approaches; 3) priority of focus on the recovery processes. Also the achievement of the paper is the systematization of existing classification systems, that serve for evaluation and establishment functional limitations for people with disabilities for the objectification of their need in social welfare and provision with the rehabilitation and restorative services.

Taking into consideration the historical, systematic and institutional context of formation of biopsycosocial model of rehabilitation people with disabilities is considering the prospective direction for future researches.

Key words: conceptions of rehabilitation, rehabilitation models, children and youth with disability, social pedagogy, social work.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 37.013.42:316.624-056.45

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-274-281

Степаненко Вікторія Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
viktoryalnu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5793-3069>

КРЕАТИЗАЦІЯ СЕРЕДОВИЩА У ПРОФІЛАКТИЦІ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Формування особистості, адаптованої до умов, які постійно змінюються під впливом суспільних процесів, а також її активна конструктивна діяльність, здатна вплинути на існуючу дійсність найкращим чином, не маючи негативних наслідків від такого впливу для особистості і суспільства в цілому, є однією з актуальних проблем сучасного суспільства. Тому особливо гостро ставиться питання профілактики відповідних негативних наслідків, пов'язаних з різними особистісними проблемами і поведінковими відхиленнями. У цій ситуації найбільш соціально нестійкими, морально невідповідними і незахищеними є неповнолітні, які, не маючи достатнього життєвого досвіду, не здатні відрізнити істинні життєві цінності від уявних, штучних, що може призвести до закріплення в їхній свідомості і поведінці негативних тенденцій суспільного розвитку (Клейберг, 2007). Особливу категорію ризику складають обдаровані учні, оскільки можуть мати цілу низку особистісних проблем (відсутність необхідних навичок конструктивного спілкування, перевантаження, тиск з боку батьків, учителів, кепкування однолітків, ізоляція тощо). Невирішення зазначених проблем протягом тривалого часу може обумовити відповідні поведінкові порушення (Сапрунова, 2015; Яншина, 2013). Одним з аспектів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів є креатизація середовища, яка забезпечує умови для формування у них адекватної самооцінки, зниження тривожності, агресії та інших негативних проявів у поведінці (Клейберг, 2007).

Своєрідність розвитку креативності середовища як чинника профілактики відхиленої поведінки учнів вивчали Ю. Клейберг (2007), О. Пунченко (2016), Н. Теличко (2014), Є. Шестернінов (2000), Н. Шиліна (2015; 2016) та ін. Профілактика ризикованої поведінки учнів засобами дозвілля як напрям соціально-педагогічної діяльності досліджувалася Л. Габорою (2009), М. Галагузовою (2000), Н. Красновою (2014), Л. Марадахасвим (2005), О. Павленко (2016) та багатьма іншими науковцями.

Однак проблема креатизації середовища у профілактиці поведінкових девіацій такої категорії дітей як обдаровані учні вивчена недостатньо і потребує пошуку стратегій, підходів, технологій роботи з обдарованими учнями у межах саме цього аспекту, оскільки інтелектуалізація і креатизація являють собою одне ціле і не можуть існувати окремо одна від одної. Поняття креатизації досить широке і передбачає створення креативного середовища, навчання особистості креативним основам творчої діяльності, застосування ігрових технологій, системного, особистісного, діяльнісного, інтегративного, ресурсного та інших підходів. Креатизація в освітніх процесах сучасного суспільства забезпечує усвідомлення особистістю власної індивідуальності з метою реалізації своєї унікальної природи, яка створює рушійну силу для розвитку суспільства (Шиліна, 2015).

Креатизації середовища у профілактичній діяльності з обдарованими учнями можна досягти за допомогою використання різних видів арт-технологій, організації змістовного дозвілля, налагодження сприятливої соціально-психологічної атмосфери у сімейному й учнівському середовищах.

Метою цієї статті є розкриття особливостей і можливостей креатизації середовища у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів у межах заходів, форм і методів організації дозвілля, які було застосовано під час реалізації розробленої нами Комплексної програми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Проблема реалізації креативності, актуалізації творчого потенціалу потребує з'ясування питання детермінації цього процесу. Численні дослідження розвитку креативності виявили основні групи чинників, які зумовлюють творчий процес: соціокультурні, генетичні, психологічні, нейрофізіологічні. Середовище відіграє ключову роль як у розвитку творчих здібностей, так і в різноманітності форм творчої діяльності. Вплив середовища може відбуватися на різних рівнях – на рівні сім'ї та в більш широкому соціальному оточенні, на рівні шкільного та професійного середовищ. На макрорівні суспільство і культура, в яких проживає особистість, теж впливають на розвиток креативності, полегшуючи або ускладнюючи доступ до ресурсів, а також визначаючи норми допустимої творчої поведінки (Василькевич, 2015: 35).

Як зазначає Н. Краснова, у змістовному плані структура дозвілля включає:

- спілкування;
- спортивно-оздоровчу діяльність;
- ігри;
- відпочинок на природі;
- прогулянки;
- інтелектуально-пізнавальну діяльність активного характеру (наприклад, читання, заняття у гуртках, факультативи та ін.)

- інтелектуально-пізнавальну діяльність пасивного характеру (слухання музики, перегляд фільмів та ін.);
- аматорську діяльність прикладного характеру (шиття, фотосправа тощо);
- суспільно активну діяльність.

Потенціал дозвілля полягає у тому, що воно виступає своєрідним простором, у якому найповніше й найяскравіше розкриваються потреби і можливості дитини, реалізуються її інтереси, задовольняється прагнення до спілкування (Краснова, 2014).

У межах Комплексної програми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти одним із методів організації дозвілля обдарованих учнів, який сприяє налагодженню їх взаємодії з однолітками, формуванню фізичного здоров'я, моральних і вольових якостей, ми розглядаємо колективні рухові ігри. Соціальний педагог / класний керівник / педагог-організатор може проводити їх на шкільних ігрових майданчиках. Підбір тих чи інших рухових ігор необхідно здійснювати з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей обдарованих учнів.

Проведення обдарованими учнями змістовного дозвілля може бути підкріплене проведенням класних годин, різноманітних ігрових програм, спрямованих на формування навичок спілкування, залучення до шкільних і позашкільних гуртків і секцій.

Особливе місце у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів займає креатизація сімейного середовища, якої можна досягти за допомогою:

- індивідуальних консультацій батьків обдарованих учнів щодо організації сімейного дозвілля (сімейних свят, поїздок, прогулянок, закріплення певних сімейних традицій та ін.);
- надання загальних рекомендацій на батьківських зборах, залучення батьків й обдарованих учнів до спільної участі у шкільних квестах, спортивних конкурсах, естафетах тощо;
- спільної участі обдарованих учнів та їх батьків у креативних конкурсах, фестивалях (конкурс малюнків, спільні інтереси батьків і дітей, виставки, флешмоби та ін.);
- спільного відвідування театрів, кінотеатрів, концертів, участі батьків разом з дітьми у роботі шкільних театральних студій.

Слід звернути увагу на деякі особливості залучення інтелектуально і творчо обдарованих учнів до тих чи інших форм дозвіллевої діяльності. Необхідно знати, що більшість інтелектуально обдарованих учнів залучити, наприклад, до колективних рухових ігор, гурткової роботи, певного ремесла та інших видів дозвіллевої активності на початковому етапі досить складно, що пов'язано з їхнім страхом не виглядати безглуздо, не визивати зайвих висміювань у тій діяльності, яку вони не знають і якою ніколи не займалися. Побороти відповідні страхи

можливо, працюючи не тільки з самими обдарованими учнями та їх однолітками, а й з їхніми батьками, які приділяють велику увагу навчанню обдарованих учнів, розвитку їх інтелектуальних здібностей, забуваючи про всі інші сторони життя дитини і необхідність їхнього розвитку. Варто, щоб батьки таких учнів побачили потенціал своїх дітей не тільки у діяльності з окремих навчальних предметів. Соціальному педагогу слід здійснювати їх соціально-психологічну просвіту щодо вікових особливостей і потреб обдарованих учнів, ситуацій ризику, можливостей середовища у задоволенні цих потреб і запобігання відповідних ситуацій.

Стосовно ж батьків творчо обдарованих учнів, то, навпаки, їхню увагу необхідно посилити на сферу навчання дитини, оскільки творчо обдаровані діти проявляють себе у певному виді саме творчої діяльності і за відсутності контролю з боку батьків про навчальну діяльність можуть взагалі забувати, що спочатку призводить до незасвоєння ними матеріалу з окремих тем навчальних предметів, а згодом – до їх запущеності та різних негативних поведінкових відхилень. До роботи з цією категорією обдарованих учнів необхідно також залучити вчителів-предметників за допомогою креатизації навчальної діяльності, застосування на заняттях творчого підходу, який дає можливість зацікавити обдарованих учнів спочатку окремими темами, а потім і навчальним предметом загалом.

Отже, креатизація середовища виступає одним з аспектів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, де особливе місце займає організація змістовного проведення дозвілля. Потенціал дозвілля полягає у тому, що воно найповніше й найяскравіше розкриває можливості і потреби, інтереси і прагнення обдарованої дитини, сприяє налагодженню її взаємодії в учнівському і сімейному середовищах, креатизація яких може відбуватися за рахунок застосування наступних профілактичних підходів – системного, особистісного, вікового, діяльнісного, інтегративного, ресурсного та ін.; заходів, форм і методів – колективні рухові ігри, класні години, ігрові програми, робота з батьками обдарованих учнів у формі індивідуальних консультацій, загальних рекомендацій на батьківських зборах щодо сімейного дозвілля, спільна участь обдарованих учнів і батьків у шкільних і позашкільних заходах тощо.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у розкритті змісту конкретних профілактичних технологій, форм і методів в аспектах пошуку ресурсів й адаптації як складових системної організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів.

Список використаної літератури

- 1. Василькевич Я.** Освіта обдарованих дітей: тенденції розвитку. *Рідна школа*. 2015. №11–12 (листопад – грудень). С. 35–39.
- 2. Габора Л. І.** Дозвілля як чинник профілактики бездоглядності неповнолітніх. *Збірник наукових праць*. 2009. Вип. 13. Кн. II. С. 45–53.

3. Краснова Н. П. Типологія соціально-педагогічних технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2014. № 5 (288). Ч. I. С. 49–67. **4. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика: учебник. Москва: Гардарики, 2005. 269 с. **5. Павленко О. В.** Особливості підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики ризикової поведінки підлітків засобами дозвіллевої діяльності. *Актуальні проблеми соціально-педагогічних досліджень: матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* Харків, 2016. С. 54–58. **6. Пунченко О. П.,** Шилина Н. Е. Динамика ноосферизации образования информационной цивилизации. *Гуманітарний вісник ЗДІА.* 2016. Вип. 67. С. 28–39. **7. Сапрунова О. Г.** Адаптація інтелектуально обдарованих учнів початкової школи як інтегрована частина процесу ефективного навчання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2015. Вип. 44 (97). С. 390–395. **8. Социальная педагогика: курс лекций /** под общей ред. М. А. Галагузовой. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 416 с. **9. Теличко Н. В.** Теорія і методика формування основ педагогічної майстерності майбутнього учителя початкових класів: монографія. Київ: Кондор, 2014. 522 с. **10. Шестернинов Е. Е.** Креатизация образования как фактор развития инновационного потенциала муниципальной образовательной системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Великий Новгород, 2000. 221 с. **11. Шилина Н. Е.** Интеллектуализация высшего образования как императив XXI ст. *Гуманітарний вісник ЗДІА.* 2015. Вип. 63. С. 90–98. **12. Яншина Т.** Інтелектуально обдаровані діти: особливості розвитку. *Навчання і виховання обдарованої дитини.* 2013. Вип. 2. С. 181–189. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_23 (дата звернення: 14.11.2019).

References

1. Vasylykevych, Ya. (2015). Osvita obdarovanykh ditei: tenlentsii rozvytku [Education of gifted children: trends of development]. *Ridna shkola*, 11-12, 35-39 [in Ukrainian]. **2. Habora, L. I.** (2009). Dozvillia yak chynnyk profilaktyky bezdohliadnosti nepovnolitnykh [Leisure as a factor in preventing the neglect of minors]. *Zbirnyk naukovykh prats*, 13, II, 45-53 [in Ukrainian]. **3. Krasnova, N. P.** (2014). Typolohiia sotsialno-pedahohichnykh tekhnolohii [Typology of social and pedagogical technologies]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, 5 (288), I, 49-67 [in Ukrainian]. **4. Mardakhaev, L. V.** (2005). Sotsyalnaia pedahohyka [Social pedagogy]. Moskva: Hardaryky [in Russian]. **5. Pavlenko, O. V.** (2016). Osoblyvosti pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do profilaktyky ryzykovoї povedinky pidlitiv zasobamy dozvillievoi diialnosti [Features of preparation of future social educators for prevention of risky behavior of teenagers by means of leisure activity]. *Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnykh doslidzhen: mater. Vseukr. nauk.-prakt. conf.* (pp. 54-58). Kharkiv [in Ukrainian]. **6. Punchenko, O. P. &**

Shilina, N. E. (2016). Dinamika noosferizatsii obrazovaniya informatsionnoy tsivilizatsii [Dynamics of noospherization of the formation information civilization]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 67, 28-39 [in Russian].

7. **Saprunova, O. H.** (2015). Adaptatsiia intelektualno obdarovanykh uchniv pochatkovoї shkoly yak intehrovana chastyna protsesu efektyvnoho navchannia [Adaptation of intellectually gifted primary school students as an integrated part of the effective learning process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 44 (97), 390-395 [in Ukrainian].

8. **Galaguzova, M. A.** (Eds.). (2000). Sotsialnaya pedagogika: kurs lektsiy [Social pedagogy: lecture course]. Moskva: Gumanit. izd. tsentr VLADOS [in Russian].

9. **Telychko, N. V.** (2014). Teoriia i metodyka foruvannia osnov pedahohichnoi maisternosti maibutnoho uchytelia pochatkovykh klasiv [Theory and methodology of forming the basics of pedagogical skills of the future elementary teacher]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].

10. **Shesterninov, E. E.** (2000). Kreatizatsiya obrazovaniya kak faktor razvitiya innovatsionnogo potentsiala munitsipalnoy obrazovatelnoy sistemy [Creation of education as a factor in the development of innovative potential of the municipal educational system]. *Candidate's thesis*. Velikiy Novgorod [in Russian].

11. **Shilina, N. E.** (2015). Intellektualizatsiya vysshego obrazovaniya kak imperativ XXI st. [Intellectualization of higher education as an imperative of the 21st century]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 63, 90-98 [in Russian].

12. **Yanshyna, T.** (2013). Intelektualno obdarovani dity: osoblyvosti rozvytku [Intellectually gifted children: features of development]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny*, 2, 181-189. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2013_2_23 (Last accessed: 14.11.2019) [in Ukrainian].

Степаненко В. І. Креатизація середовища у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів

У статті креатизація середовища розглядається як один з аспектів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, що надає обдарованому учню можливість усвідомити власну індивідуальність і конструктивно реалізувати свою унікальну природу, яка виступає рушійною силою для розвитку багатьох суспільних процесів. Зазначено, що креатизації середовища можна досягти за допомогою використання різних видів арт-технологій, організації змістовного дозвілля, налагодження сприятливої соціально-психологічної атмосфери в учнівському і сімейному середовищах. Розкрито потенціал дозвілля, який полягає у тому, що воно найповніше й найяскравіше розкриває можливості і потреби, інтереси і прагнення обдарованого учня, сприяє налагодженню його взаємовідносин з батьками й однолітками. Звернено увагу на необхідності застосування таких підходів – системного, особистісного, вікового, діяльнісного, інтегративного, ресурсного та ін.; заходів, форм і методів – колективні рухові ігри, класні години, ігрові програми, індивідуальні консультації батьків обдарованих учнів, загальні

рекомендації на батьківських зборах щодо організації сімейного дозвілля, формування певних сімейних традицій, спільна участь обдарованих учнів і батьків у шкільних і позашкільних заходах тощо під час креатизації середовища у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів. Розкрито особливості залучення інтелектуально і творчо обдарованих учнів до різних дозвілєвих профілактичних заходів.

Ключові слова: обдарований учень, девіантна поведінка, заклад загальної середньої освіти, креатизація середовища, профілактика.

Степаненко В. И. Креатизация среды в профилактике поведенческих девиаций одаренных учеников

В статье креатизация среды рассматривается как один из аспектов профилактики поведенческих девиаций одаренных учеников, который предоставляет одаренному ученику возможность осознать собственную индивидуальность и конструктивно реализовать свою уникальную природу, выступающую движущей силой для развития многих общественных процессов. Отмечено, что креатизации среды можно достичь с помощью использования различных видов арт-технологий, организации содержательного досуга, налаживания благоприятной социально-психологической атмосферы в ученическом коллективе и семейной среде. Раскрыт потенциал досуга, который заключается в том, что он полно и ярко раскрывает возможности и потребности, интересы и стремления одаренного ученика, способствует налаживанию его взаимоотношений с родителями и сверстниками. Обращено внимание на необходимость применения таких подходов – системного, личностного, возрастного, деятельностного, интегративного, ресурсного и др.; мероприятий, форм и методов – коллективные спортивные игры, классные часы, игровые программы, индивидуальные консультации родителей одаренных учеников, общие рекомендации на родительских собраниях по организации семейного досуга, формирования определенных семейных традиций, совместное участие одаренных учащихся и родителей в школьных и внешкольных мероприятиях и т.п. во время креатизации среды в профилактике поведенческих девиаций одаренных учеников. Раскрыты особенности привлечения интеллектуально и творчески одаренных учащихся к различным досуговым профилактическим мероприятиям.

Ключевые слова: одаренный ученик, девіантне поведіння, учреждение общего среднего образования, креатизация среды, профилактика.

Stepanenko V. Creative Environment in the Gifted Pupils' Deviant Behaviour Prevention

In the article, the creative environment is considered as one of the aspects of the gifted pupils' deviant behaviour prevention, which provides the gifted pupil with the opportunity to realize his own individuality and

constructively realize his unique nature, which acts as a driving force for the development of many social processes. It is noted that the creative environment can be achieved through the use of various types art-technologies, the organization of meaningful leisure and the establishment of a favourable socio-psychological atmosphere in the pupils' community and family environment. The potential of leisure is revealed, which consists in the fact that it fully and vividly reveals the possibilities and needs, interests and aspirations of a gifted pupil, and helps to establish his relationship with parents and peers.

Attention is drawn to use such approaches – systemic, personal, age, activity, integrative, resource, etc.; to use measures, forms and methods – collective sports games, class hours, game programs, individual consultations of parents of gifted students, general recommendations at parent meetings on organizing family activities, the formation of certain family traditions, joint participation of gifted students and parents in school and extracurricular activities, etc. during of creative environment in the prevention of gifted pupils' behavioural deviations. The features of attracting intellectually and creatively gifted pupils to various preventive leisure measures are disclosed.

Key words: gifted pupil, deviant behaviour, general secondary education institution, creative environment, prevention.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 364.4-058.6

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-282-293

Трубавіна Ірина Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.
trubavina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1057-430X>

Нагачевська Зіновія Іванівна,

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.
dzhus1@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-7085-1412>

Мартинюк Анна Юрївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.
annahnpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2885-1512>

**МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ГРУП ПІДТРИМКИ ОСІБ,
ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Проблема подолання складних життєвих обставин є комплексною і соціальною, оскільки вона не може бути вирішеною самою людиною, є кризовою (Трубавіна, 2007), а отже, вона вимагає сторонньої підтримки і допомоги. Як правило, особами в складних життєвих обставинах опікуються соціальні працівники, НДО, благодійні фонди, волонтери, такі ж люди, що пережили те ж саме. Основами їх діяльності в наданні соціальних послуг в Україні є чинне законодавство про соціальну роботу і соціальні послуги, але подолання проблем людей в таких обставинах повинно мати як теоретичні основи, так і методику роботи, перелік ефективних форм роботи, які доцільно застосовувати в подібних ситуаціях з іншими особами. До таких форм належать і групи підтримки, теоретичного обґрунтування і обґрунтованої методики поки що не було розроблено, є описаний досвід та окремі етапи роботи різних груп підтримки в різних країнах: анонімних алкоголіків, сімейних кривдників, наркоманів, злочинців, осіб з неблагополучних сімей, сиріт тощо. Виникає питання про теоретичне обґрунтування і розробку методики роботи таких груп підтримки, оскільки вони є популярними, враховуючи

добровільність прийняття соціальних послуг і масовість таких зібрань. Якщо вони є популярними, то вони є дієвими і тому становлять інтерес для соціальних працівників для подолання негативних явищ в суспільстві. Групи підтримки є поширеними за кордоном (Браун, 1996). В Україні їх досвід починала розповсюджувати «Громадська програма запобігання насильству в сім'ї» в Одесі в 90-х роках (2000). Зараз з'явилися інші групи підтримки для вирішення проблем осіб з типовими складними проблемами, які довели їх до кризи. Вони є ефективними щодо подолання насильства в сім'ї, роботи з жертвами насильства, торгівлі людьми, жорстокого поводження, підтримки сімей хворих, алкоголіків і наркоманів тощо (Редфорд, 2001) Україна має і особливі свої складні проблеми, які пов'язані з масовим внутрішнім переміщенням людей, смертями із-за конфлікту на Сході України, які довели до кризи і відчаю багато людей і членів їх сімей. Тому група підтримки як ефективна форма соціальної роботи є вельми цікавою в плані її наукового обґрунтування.

Аналіз публікацій показує, що групи підтримки доцільні для подолання кризи сімей (Трубавіна, 2001), відновлення людини після кризи, втрати (Дейтс, 1999), позбавлення негативних явищ серед підлітків в освітньому середовищі (Дронова, 2004), алкоголізму та наркоманії (Редфорд, 2001), якщо люди прагнуть це зробити. Вони також використовуються прийомними батьками, для сиріт, дорослим після розлучення, з неблагополучних сімей для покращення своїх сімейних стосунків, батьківсько-дитячих стосунків (Трубавіна, 2007). Вони корисні для усвідомлення проблеми, утвердження в своєму рішенні її подолати, укріпити свій дух і сформувані корисні нові вміння і звички, які дозволяють долати проблеми, покращити стосунки, вести інший спосіб життя. Як свідчать дослідження (Браун, 1996, Редфорд, 2001, Дронова, 2004), підтримка організується з метою навчання, підтримки та терапії людей, які знаходяться у складній ситуації і розв'язують схожі проблеми. Вони допомагають учасникам через: подолання ізоляції, переключення, обмін досвідом вирішення подібних проблем, обмін почуттями, через спілкування, самоаналіз, навчання новим вмінням і поведінці, появу відчуття, що їх зрозуміли та не осуджують. Але з нашого досвіду консультування ЦСССДМ, зазначимо, що групи підтримки не є доцільними в тих ситуаціях, які є незворотними поки що (наприклад, групи осіб, як хворіють на ВІЛ/СНІД), бо проблеми не вирішуються і виникає синдром «втрати», коли люди бачать, що учасників групи все меншає із-за того, що вони помирають і від того в них пропадає бажання боротися за своє життя. Тому виникає питання про методіку організації роботи в групі підтримки.

Тому метою цієї статті є обґрунтування методіки роботи груп підтримки як форми соціальної роботи з особами, які перебувають в складних життєвих обставинах (їх перелік визначений Міністерством

соціальної політики) і надання на цій основі рекомендацій в роботі з ними соціальним працівникам.

Методами дослідження є теоретичний аналіз джерел, узагальнення досвіду і практики роботи груп підтримки, синтез, моделювання. Саме ці методи дозволяють визначити концептуальні засади методики роботи групи підтримки, етапи її здійснення, відібрати технології та методи роботи в ній, описати вимоги до ведучого групи та його можливі ролі в групі, вимоги до нього.

Ураховуючи чинне в Україні законодавство, можемо віднести роботу груп підтримки до соціальної реабілітації, соціального супроводу та третинної профілактики як напрямків роботи соціального працівника і соціального педагога з особами, які перебувають в складних життєвих обставинах. Це означає, що:

- працювати їм прийдеться з особами не лише в складних життєвих обставинах, а й з їх складним психологічним станом, який характерний для кризи особистості;

- увагу треба приділяти комплексним проблемам особистості і членами її сім'ї; ці проблеми не вирішуються одномоментно і швидко, вимагають тривалої роботи як з боку фахівців, так і з боку самої особистості;

- така тривала спільна робота потребує від людини стійкої позитивної мотивації на зміну своєї свідомості, поведінки, яка часто може супроводжуватися зривами, що вимагає наснаження особистості на успіх, стимулювання її в її зусиллях, а також укріплення її сім'ї, системну роботу з членами сім'ї щодо підтримки людини в її намірах змінитися на краще;

- потрібно ставитися до людини як до суб'єкта, а не об'єкта роботи, застосовувати теорію участі до планування і надання соціальних послуг.

Це означає, що з існуючих теорій соціальної роботи найкращою теоретичною основою для організації груп підтримки є концепція «допомоги для самопомоги» (Трубавіна, 2007), оскільки вона цілком відбиває ці ідеї, на відміну від інших підходів і концепцій соціальної роботи (клієнто-орієнтованої, діагностичної, біхевіористської та інших). Тому саме вона і повинна бути теоретичною основою роботи груп підтримки осіб, які перебувають в складних життєвих обставинах.

Це означає можливість застосування цієї концепції соціальної роботи і щодо груп підтримки для розробки її методики. Враховуючи системний підхід до соціальної роботи щодо подолання складних життєвих обставин, світовий досвід з проблеми (Браун, 1995, Роджерс, 1999; Трубавіна 2003; Дейтс, 1999) етапами роботи групи підтримки можуть бути такі:

1. Організаційний. Добираються члени групи та її керівник. Групи підтримки включають 4-12 осіб із подібними проблемами, керівника або ведучого групи, осіб, які вже подолали ці проблеми або близькі до цього.

Формулюється напрямок роботи групи (анонімних алкоголіків, наркоманів, розлучених, батьків – одинаків, сиріт тощо), мета роботи групи, час її роботи. Створюються умови для роботи групи: приміщення, меблі, технічне обладнання, кадри. Плануються ресурси для тривалої роботи з групою, приблизна тривалість занять, їх план, методика роботи на зустрічах, очікувані результати тощо.

2. Діагностичний етап. Передбачає застосування різних методів діагностики проблеми та стану її подолання, використання даних про складні життєві обставини, в яких перебуває людина, проведену попередню роботи і спожиті соціальні послуги, – які були одержані соціальними працівниками до цього. Методиками діагностики є емпіричні (опитування усні і письмові самої особи, вивчення продуктів її діяльності, скульптура і генограма сім'ї, малюнок сім'ї, тест Люшера, тощо). Результатами є визначені очікування майбутніх членів від занять, визначення рівня їх складних життєвих обставин (ведення випадку), реальних можливостей їх навчання і побажання щодо організації занять і їх тематики.

3. Мотиваційний етап. Зустріч з усіма майбутніми членами групами, наснаження і укріплення їх на відвідування занять в групах, позбавлення від причин кризи, її проявів, визначення спільної для всіх мети занять.

4. Діяльнісний – перша зустріч. Як правило, відбувається у вигляді знайомства, складання єдиних і прийнятних для всіх правил спілкування, поведінки на занятті, обговорення важливості вирішення проблем для кожного учасника. Складається прийнятий всіма план роботи групи, формулюються її результати і умови, за яких вони можуть бути досягнуті. Як правило, робота груп проводиться щотижня на зустрічах протягом 1-1,5 годин. Зустрічі може проводити керівник, спонукаючи до обміну досвідом, чи учасники за власним бажанням або чергою у присутності керівника групи. Завданнями ведучого групи є: навчити людей говорити про свої власні почуття, помилки, проблеми без страху; здійснювати зворотний зв'язок з іншими і допомагати їм розвивати почуття самодостатності; не заперечувати, не перебивати і сперечатися, а співставляти та порівнювати різні речі; допомагати іншим; навчитися приймати допомогу і просити про неї. Ведучий повинен керувати обговоренням, підтримувати атмосферу ширості, уваги та цілісності групи, забезпечувати безпечну та робочу обстановку, стежити за часом, доводити мету та правила роботи, проводити оцінку роботи кожного на занятті і в цілому групи.

5. Діяльнісний – подальші зустрічі. Їх завданням є поступова робота членів групи над проблемами і причинами, які привели до складних життєвих обставин. Ведучому потрібно підкреслювати успіхи і наснажувати на подальшу роботу над собою, помічати і виправляти недоліки, підтримувати бажання їх позбавитися і не допускати їх проявів на занятті і в житті. Відзначимо, що на зустрічах члени групи, окрім

досвіду, набувають для себе почуття надії, ширості, правдивості, приналежності до групи, уважності, безпеки, впевненості у власних силах, довіри, емпатії, вони слухають і спостерігають, і це розвиває їх здібність до здійснення змін у власному житті, відкриває, що їх почуття є подібними до почуттів інших людей. Також здійснюється робота над самооцінкою і розумінням себе, своїх бажань, емоцій, які приводять до кризи і зривів. Це можливо, якщо зміст зустрічей лишається конфіденційним, керівник дотримується етики соціального працівника, а учасники переживають ситуації успіху у розв'язанні власних проблем. На цих зустрічах можуть бути присутні як особи зі стажем відвідування занять, так і нові члени.

6. Вихід з групи. Відбувається, коли учасники наблизились до поставлених цілей, вийшли з кризи (складних життєвих обставин), перейшли до самостійного життя і можуть надалі самі вирішувати свої проблеми, без підтримки. Але їх участь корисна в заняттях для новачків для обміну досвідом як гарних прикладів подолання проблеми за умови роботи над нею. Тому надалі оцільно підтримувати періодичні зв'язки з групою як приклад для них і для укріплення себе самого в своїх нових вміннях і поведінці.

У роботі з групою доцільні методики педагогічної підтримки і фасилітації. Підтримка – це керівництво через консультування, м'яке керівництво, що йде від запиту особистості, а не нав'язується їй (Анохіна, 1997; Газман, 1995). Але педагогічна підтримка означає навчання розв'язання проблем через самоусвідомлення їх, через консультування, яке до цього підводить. Підтримка спрямована на створення умов для самооцінки, рефлексії, належного вибору, підкріплення у членів групи відповідальності за свої дії, самостійної діяльності, що є необхідним елементом формування позитивного ставлення до взаємодії на основі «допомоги для самопомоги», але не зводиться до неї цілком (Трубавіна, 2003). Педагогічна підтримка передбачає самостійність особистості у розв'язанні своїх проблем і формування ставлення до себе як до суб'єкта власної діяльності, набуття життєвого досвіду через власні помилки і дії. У поєднанні із соціальним навчанням вона дозволяє перейти від допомоги до самостійного розв'язання проблем під контролем соціального педагога. Ведучий групи підтримки перетворюється на фасилітатора, консультанта. Педагогічна підтримка може здійснюватися з окремими членами групи, з групами самопомоги із особами з подібними проблемами як: тьюторство (за ініціативою клієнта); фасилітаторство в групах; консультування; кураторство груп підтримки (ICDP, 1999; Вудварт, 1996; Трубавіна, 2003). Методами педагогічної підтримки є: заохочення (схвалення, ситуації успіху); обмін запитаннями (які орієнтують на самооцінку, самоаналіз, пошук ресурсів, перегляд рішень, ідей тощо); використання як прикладу досвіду сім'ї, особистості у розв'язанні подібних проблем; інформування (як спрямування, адресування клієнта до інтелектуальних

ресурсів, аналізуючи і вивчаючи які він може знайти відповіді на своє питання); навіювання (як натяк) (Трубавіна, 2003).

Відзначимо, що у роботі з групою використовується комплекс методів (Браун, 1996; Редфорд, 2001, Трубавіна, 2007):

- соціально-педагогічні: переключення, наснаження, угода, реконструкція характеру, моделювання, перенавчання, бесіда;
- психологічні: вентиляція емоцій, письмове «висловлення» клієнта, арттерапевтичні методи, психосинтез, соціограма, психодрама, аутотренінги, працетерапія тощо;
- соціальної роботи: роботи в конкретному випадку, рефлексія, ситуація та особистості, групи взаємодопомоги;
- педагогічні: аналіз ситуацій, показ перспективи, інформування, переконання, навіювання, вправи, приклад, бесіда, заохочення, стимулювання.

У використанні цих методів є особливості. Так, аналіз реальних ситуацій в сім'ї, згідно з досвідом ICDP (1999), дозволяє члену групи: усвідомити проблему; проаналізувати причини її виникнення та її наслідки; виявити їх вплив на членів сім'ї, їх почуття, прагнення, які у зв'язку з цим виникають; формує життєві вміння; дозволяє застосувати набуті знання на практиці або слугує наочністю для теоретичних положень, пов'язує теорію з практикою; може впливати на мотивацію людини: ситуації вибору пов'язані з боротьбою мотивів, свідомою діяльністю щодо її розв'язання; виявити свої помилки у поведінці, скорегувати її на основі нової моделі життя, формує досвід правильної, обґрунтованої поведінки. Ситуації можуть пропонуватися з життя незнайомих; власні (які наводять самі члени групи чи ведучий з їх дозволу). Доцільним є використання знань для переносу чужих ситуацій у своє життя (за яких умов? що потрібно?) та аналіз власних ситуацій з позицій відомих людей (як би вони вчинили на моєму місці?) – в якості домашнього завдання, а не обговорення в групі, що дозволяє побачити різні точки зору на проблему і запропонувати різні шляхи її розв'язання, відмежуватись від емоцій і сконцентруватися на проблемі, змінити умови і звичні ролі і тим самим самостійно розв'язати проблему на основі нової моделі сімейного життя і економіки. Використання прикладів людей, які «зробили себе самі», зберегли сім'ю в кризі є доцільним для підвищення самооцінки, формування впевненості у собі на основі порівняння та аналізу.

У роботі групи її керівник повинен бути перш за все фасилітатором, а не її вчителем, суддею тощо. Фасилітатором є «людина, яка відіграє роль, пов'язану з допомогою учасникам навчатись чомусь в експериментальній групі», «людина, яка фокусує свою увагу на тому, наскільки добре люди працюють разом. Метою такого фокусування є забезпечення того, щоб члени групи досягли своїх цілей» (Вудварт, 1996), його роль – підвищення ефективності роботи одних під впливом інших. Фасилітатор вчить інших і вчиться сам, він узагальнює досвід та

демонструє і моделює ситуації, передає знання, уміння, емоції, організовує групу для обговорення проблем і керує нею під час цієї роботи, спостерігає та слухає, надає підтримку, діє на рівних, є діловим та людським, володіє комунікативними вміннями, але він не є професіоналом у цій проблемі. Він може бути сам в минулому особою зі складними життєвими обставинами, але це не обов'язково. До фасилітаторів, враховуючи їх завдання на занятті, ставляться такі вимоги: володіння основами педагогіки, психології, соціальної роботи, соціальної педагогіки, вміння виявляти емпатію до людей, довіряти їм і дружньо до них ставитися, створювати умови для спілкування (ICDP, 1999; Вудварт, 1996; Трубавіна, 2007).

За Дж. Вудвортом (Вудворт, 1996), фасилітатор може відігравати такі ролі: власне групового фасилітатора, групового радника, групового інтерпретатора, групового консультанта. Його діяльність у цих ролях відрізняється за характером: від повного управління групою на заняттях до надання їй самостійності. Тут можна провести паралель з методами проблемного навчання: від проблемного викладу до дослідницького методу, які характеризуються поступовим зменшенням надання допомоги учням і збільшенням їх активності. Але фасилітатор здійснює в усіх ролях 3 способи втручання у групові обговорення: інтерпретування, виклик, конфронтацію (Вудворт, 1996). До речі, ці способи досі не розглядали в теорії педагогіки, соціальної роботи і не виявляли їх ефективність. Саме ці способи вимагають культури спілкування в групі, вміння від фасилітатора керувати обговоренням.

Діяльність фасилітатора на занятті в групі складається з таких етапів: 1) збір інформації від членів групи за проблемою, з'ясування ставлення до неї; 2) визначення причин і суті проблеми і вибір відповідно до неї напрямку роботи; 3) здійснення втручання в обговорення і розв'язання проблеми у групі (Вудворт, 1996, Браун, 1996, ICDP, 1999). На наш погляд, доцільно доповнити ці етапи ще управлінням обговоренням в групі і підведенням підсумків обговорення на кожному занятті.

Робота в групі з фасилітатором передбачає обговорення подолання проблем, обмін досвідом, активне слухання, обговорення виконаних домашніх завдань, виконання вправ тощо (ICDP, 1999; Вудварт, 1996). Домашні завдання повинні включати вправи на самоаналіз та самооцінку, спілкування з членами сім'ї. Фасилітаторство відіграє дуже важливу роль у соціально-педагогічній роботі з подолання кризи особистістю. Тому необхідні пошук і окрема підготовка фасилітаторів до такої роботи; важливою є етика проведення занять і поведінки фасилітатора. Наприклад, існує особлива етика в роботі з сім'ями (Трубавіна, 2001), оскільки сім'я – це замкнута підсистема суспільства, вона має право на конфіденційність щодо свого життя з одного боку, і в цей же час існує втручання у випадку загрози життю і здоров'ю членів сім'ї і дітей, якщо соціальний працівник це виявить. Потрібні тому і

етичні норми поведінки фасилітатора в групі підтримки: діалогічні норми спілкування, прояв підтримки, коректне гальмування поведінки і висловів членів групи у випадку неетичності і відхилення в аморальний чи девіантний бік розмови, виваженого поводження з членами групи, оскільки від фасилітатора залежить підтекст сказаного, вимогливість до змін в поведінці і свідомості членів групи, ставлення членів групи до занять і всієї участі в групі, а також те, він сам повинен демонструвати зразки поведінки з проблеми в житті і щоденному спілкуванні.

На основі викладеного можемо зробити такі висновки:

1. Концептальними основами методики роботи групи підтримки осіб, які перебувають в складних життєвих обставинах, є «допомога для самопомоги». Можливими і доцільними технологіями її реалізації є педагогічна підтримка і фасилітація, які складають сутність роботи ведучого в групі. Методика організації роботи групи підтримки включає до себе: етапи роботи групи, методи роботи, етапи проведення заняття, виконання ведучим групи різних професійних ролей на занятті,

2. Етапами організації і роботи групи підтримки є: організаційний, діагностичний, мотиваційний, діяльнісний – перша зустріч, подальші зустрічі, вихід з групи. Методами роботи ведучого групи є: комплекс психологічних, соціально-педагогічних, психологічних методів, а також методів соціальної роботи. Ролі ведучого групи підтримки можуть бути різними: тьютор, куратор, фасилітатор, консультант. Існують особливі вимоги до фасилітатора і ведучого групи підтримки: норми поведінки, спілкування, вимоги до його знань, вмінь, етики.

3. Діяльність фасилітатора на занятті в групі складається з таких етапів: 1) збір інформації від членів групи про проблему і ставлення до неї; 2) визначення суті проблеми і вибір відповідно до неї напрямів роботи і методів обговорення; 3) здійснення втручання щодо розв'язання проблеми у групі; 4) управління обговоренням в групі; 5) підведення підсумків обговорення на занятті.

Перспективами подальших досліджень є виявлення особливостей застосування методики організації групи підтримки щодо різних категорій осіб в складних життєвих обставинах.

Список використаної літератури

1. Анохина Т. В. Индивидуальная поддержка школьников. *Директор школы*. 1997. Вып. 6. С. 43. 2. Браун А. Групповая работа в Великобритании. Практика социальной работы. Киев, 1996. С. 84–98. 3. Вудвард Дж. Підвищення майстерності викладання. Киев: ТАСИС–ГУДС, 1996. 46 с. 4. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема. *Новые ценности образования: десять концепций и эссе* / ред. Н. Б. Крылова. Москва: Педагогика, 1995. Вып. 3. С. 36–42. 5. Громадська програма запобігання насильства в сім'ї: Проект «Гармонія». Львів, 2000. 95 с. 6. Дейтс Б. Жизнь после потери / пер. с англ. В. Челноковой. Москва: ФАИР-ПРЕСС,

1999. 304 с. **7. Дронова Е. Н.** Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2004. 24 с. **8. Етичний** кодекс спеціалістів із соціальної роботи України. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. Вип. 4. С. 100–103. **9. Как** наладить работу с группами пользователей и с семьями. Киев, 1999. 21 с. **10. Проблемы** алкоголизма в семье (Доклад Европейского Союза, подготовленный П. Редфордом и опубликованный в 1998 г.) / ред. Н. В. Заверико, И. П. Лобач. Запорожье: ХДФ, ЗГУ, 2001. 164 с. **11. Роджерс Джозеф А.** Как создать группу самопомощи/защиты. Киев: Сфера, 1999. 19 с. **12. Трубавіна І. М.** Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Київ: УДЦССМ, 2001. 94 с. **13. Трубавіна І. М.** Консультування сім'ї: науково-методичні матеріали для соціальних працівників, соціальних педагогів, студентів ВНЗ: у 2 ч. Київ: ДЦССМ, 2003. 88 с. **14. Report: ICDP.** Stockholm, 1999. 8 p. **15. Трубавіна І. М.** Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія та методика: монографія. Харків: Нове слово, 2007. 398 с.

References

1. Anokhina, T. V. (1997). Individual'naya podderzhka shkol'nikov [Individual support for schoolchildren]. *Direktor shkoly – Headmaster*, 6, 43 [in Russian]. **2. Brown, A.** (1996). Gruppovaya rabota v Velikobritanii. Praktika sotsial'noy raboty [Group Work in the UK. The practice of social work]. (pp. 84-98). Kiev [in Ukrainian]. **3. Woodward, J.** (1996). Pidvyshchennia maisternosti vykladannia [Improving teaching skills]. Kiev: TACIS-GOODS [in Ukrainian]. **4. Gazman, O. S.** (1995). Pedagogicheskaya podderzhka detey v obrazovanii kak innovatsionnaya problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *Novyye tsennosti obrazovaniya: desyat' kontseptsiy i esse – New values of education: ten concepts and essays*, 3, 36-42. Moscow: Pedagogy [in Russian]. **5. Hromadska** prohrama zapobihannia nasylstva v sim'i: Proekt „Harmoniiia” [Public Domestic Violence Prevention Program: The Harmony Project]. (2000). Lviv [in Ukrainian]. **6. Dates, B.** (1999). Zhizn' posle poteri [Life after a loss]. (V. Chelnokova Transl.). Moskva: FAIR-PRESS [in Russian]. **7. Dronova, E. N.** (2004). Sotsial'no-pedagogicheskaya podderzhka podrostkov v deyatel'nosti sotsial'nogo pedagoga obshcheobrazovatel'noy shkoly [Social and pedagogical support for adolescents in the activities of the social teacher of a comprehensive school]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Barnaul [in Russian]. **8. Etychnyi** kodeks spetsialistiv iz sotsialnoi roboty Ukrainy [Code of Ethics for Social Work Specialists of Ukraine]. (2003). *Sotsialna robota v Ukraini: teoriia i praktyka – Social Work in Ukraine: Theory and Practice*, 4, 100-103 [in Ukrainian]. **9. Как** naladit' rabotu s gruppami pol'zovateley i s sem'yami [How to organize work with user groups and with families]. (1999). Kiev [in Ukrainian]. **10. Zaveriko, N. V. & Lobach I. P.** (Eds.). (2001). Problemy alkogolizma v sem'ye (Doklad

Yevropeyskogo Soyuza, podgotovlennyu P. Redfordom i opublikovannyu v 1998 g.) [Problems of alcoholism in the family (European Union Report, prepared by P. Redford and published in 1998)]. Zaporozhye: HDF, ZSU [in Ukrainian]. **11. Rogers** Joseph, A. (1999). Kak sozdat' gruppu samopomoshchi/zashchity [How to create a self-help / advocacy group]. Kiev: Sphere [in Ukrainian]. **12. Trubavina, I. M.** (2001). Etyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z sim'ieiu [Ethics of social and pedagogical work with the family]. Kyiv: UDCSSM [in Ukrainian]. **13. Trubavina, I. M.** (2003). Konsultuvannia sim'i: naukovo-metodychni materialy dlia sotsialnykh pratsivnykiv, sotsialnykh pedahohiv, studentiv VNZ: u 2 ch. [Family Counseling: Scientific and Methodological Materials for Social Workers, Social Educators, University Students: 2 v.]. Kyiv: DCSSM [in Ukrainian]. **14. Report:** ICDP. Stockholm, 1999. **15. Trubavina, I. M.** (2007). Sotsialno-pedahohichna robota z sim'ieiu v Ukraini: teoriia ta metodyka [Social and pedagogical work with family in Ukraine: theory and methodology]. Kharkiv: The New Word [in Ukrainian].

Трубавіна І. М., Негачевська З. І., Мартинюк А. Ю. Методика організації роботи груп підтримки осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах

Гуманітарна криза в українському суспільстві, викликана політичними, економічними, медичними, соціальними проблемами, які приводять людей до складних життєвих обставин (кризи особистості та сім'ї), які вони не в змозі подолати самотійно. Однією з ефективних форм соціальної роботи в інших країнах є групи підтримки або групи взаємодопомоги, які починають впроваджуватися в Україні. Доведено їх ефективність щодо подолання проблем алкоголізму, наркоманії, сімейного насильства, сімейних проблем, прийомних сімей тощо. Визначення і опис методики роботи такої групи підтримки з урахуванням світового досвіду наведено в статті, є її метою. Визначено, що концептуальними основами роботи групи підтримки є «допомога для самодопомоги». Методика організації роботи групи підтримки в Україні включає до себе: етапи роботи групи, методи роботи, етапи проведення заняття, виконання ведучим групи різних професійних ролей на занятті. Можливими і доцільними технологіями реалізації «допомоги для самодопомоги» в групі підтримки стають педагогічна підтримка і фасилітація, кожна з яких має свої особливості і методи, ставить вимоги до ведучого. Виділено такі етапи організації і роботи групи підтримки: організаційний, діагностичний, мотиваційний, діяльнісний – перша зустріч, подальші зустрічі, вихід з групи. Методами роботи ведучого групи визначено: комплекс психологічних, соціально-педагогічних, психологічних методів, а також методів соціальної роботи. Ролі ведучого групи підтримки можуть бути різними: тьютор, куратор, фасилітатор, консультант.

Ключові слова: група підтримки, «допомога для самопомоги», ведучий групи, педагогічна підтримка, фасилітація.

**Трубавина И. Н., Негачевская З. И., Мартынюк А. Ю.
Методика организации работы группы поддержки особ, которые
находятся в сложных жизненных обстоятельствах**

Гуманитарный кризис в украинском обществе, вызван политическими, экономическими, медицинскими, социальными проблемами, которые приводят людей к сложным жизненным обстоятельствам (кризиса личности и семьи), которые они не в состоянии преодолеть самостоятельно. Одной из эффективных форм социальной работы в других странах есть группы поддержки или группы взаимопомощи, которые начинают внедряться в Украине. Доказана их эффективность по преодолению проблем алкоголизма, наркомании, семейного насилия, семейных проблем, приемных семей и тому подобное. Определение и описание методики работы такой группы поддержки с учетом мирового опыта приведены в статье, является ее целью. Определено, что концептуальными основами работы группы поддержки является «помощь для самопомощи». Методика организации работы группы поддержки в Украине включает в себя: этапы работы группы, методы работы, этапы проведения занятия, выполнение ведущим группы различных профессиональных ролей на занятии. Возможными и целесообразными технологиями реализации «помощи для самопомощи» в группе поддержки становятся педагогическая поддержка и фасилитация, каждая из которых имеет свои особенности и методы, ставит требования к ведущему. Выделены следующие этапы организации и работы группы поддержки: организационный, диагностический, мотивационный, деятельностный – первая встреча, последующие встречи, выход из группы. Методами работы ведущего группы определены: комплекс психологических, социально-педагогических, психологических методов, а также методов социальной работы. Роли ведущего группы поддержки могут быть разными: тьютор, куратор, фасилитатор, консультант.

Ключевые слова: группа поддержки, «помощь для самопомощи», ведущий группы, педагогическая поддержка, фасилитация.

**Trubavina I., Nahachevska Z., Martyniuk A. The Methodology of
Organizing the Work of the Support Group for Persons Who Are in
Difficult Life Circumstances**

The humanitarian crisis in Ukrainian society is caused by economic, political, medical, social problems that lead to difficult life circumstances (personal and family crises) which people are unable to overcome on their own. The support groups or mutual assistance groups that are beginning to be introduced in Ukraine are one of the effective forms of social work in other countries. Their effectiveness in overcoming the problems of alcoholism, drug

addiction, domestic violence, family problems, adoptive families and other has been proved. Taking into account world experience the definition and description of the methodology of such support group is given in the article as well as is its purpose. It has been identified that "self-help assistance" is the conceptual basis of the support group work. The methodology of organizing the work of a support group in Ukraine includes: the stages of the group's work, methods of work, the stages of conducting the class, the performance of leading groups of different professional roles in the class. The possible and rationale technologies of implementation "self-help assistance" in the support group become pedagogical support and facilitation which has its own peculiarities and methods as well as sets requirements for the leader. The following stages of the support group organization and work are defined: organizational, diagnostic, motivational, activity – first meeting, subsequent meetings, leaving the group. The methods of work of the group leader are: a complex of psychological, social and pedagogical, psychological methods, as well as methods of social work. The roles of the support group leader can be different: tutor, curator, facilitator, consultant.

Key words: support group, "self-help assistance", group leader, pedagogical support, facilitation.

Стаття надійшла до редакції 22.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

УДК 37.013.42

DOI: 10.12958/2227-2844-2020-2(333)-2-294-304

Юрків Ярослава Ігорівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

yurkiv.yara@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9890-7855>

СОЦІАЛЬНА ВУЛИЧНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ У ГРОМАДІ

Останнім часом в Україні відзначається суттєве зменшення рівня здоров'я дітей, знецінення здоров'язбережувальної поведінки, поширення серед підлітків соціально-небезпечних хвороб, негативних явищ, що шкодять здоров'ю (тютюнопаління, вживання алкоголю й наркотиків, небезпечна статевая поведінка тощо), ризикованої поведінки як звичного та навіть традиційного для нашого суспільства способу соціалізації молодого покоління. Необхідність посилення позитивного соціально-виховного впливу на особистість усупереч негативній дії чинників соціалізації зумовлює активізацію наукового пошуку нових ефективних підходів до формування здорового способу життя молодого покоління як шляху збереження та зміцнення здоров'я окремої дитини та нації загалом.

Основні підходи до формування здорового способу життя дітей і молоді визначено в Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров'я», Законі України «Про фізичну культуру і спорт», Концепції загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Наказі «Про затвердження Порядку взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді із закладами охорони здоров'я щодо різних аспектів профілактики ВІЛ/СНІДу», Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту.

У філософських, педагогічних, психологічних, медичних дослідженнях висунуто теоретичні положення та узагальнено практичний досвід, що є підґрунтям для розробки соціально-педагогічних засад формування здорового способу життя підлітків. Відзначимо цінність для розробки питань формування здорового способу життя підлітків наукових праць учених А. Капської, Л. Міщик, А. Мудрика, С. Харченка, в яких закладено концептуальні основи соціалізації та соціального виховання молодого покоління. Проблеми впливу девіантної поведінки на здоров'я школярів вивчали І. Зверева та В. Оржеховська; формування здорового способу життя в контексті соціального виховання особистості досліджували О. Безпалько,

О. Вакулєнко, Г. Лактіонова, О. Шароватова, В. Шкуркіна; особливості формування здорового способу життя дитини в підлітковий період розвитку висвітлювали в наукових працях Н. Зимівець, В. Кузьменко, О. Кокун, О. Леонтєва; взаємодію соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів досліджувала С. Омельченко; питання впливу різних соціальних та соціально-педагогічних засобів (зокрема ЗМІ) на формування здорового способу життя молодого покоління розробляли О. Балакірева, Л. Жаліло, С. Закопайло, І. Зверєва, О. Яременко та інші вчені. Зазначимо, що питання залучення підлітків до здорового способу життя у процесі їхнього соціального виховання в мікросередовищі, зокрема засобами соціальної вуличної роботи, залишається малодослідженим у соціальній педагогіці.

Актуальність і теоретична значущість дослідження, недостатня розробленість проблеми зумовили вибір теми статті. Мета статті – розкрити суть формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи у громаді.

Огляд наукової літератури щодо соціальної вуличної роботи, демонструє, що останнім часом відбулося загострення інтересу вчених до даної проблеми, яка становить новий напрям соціально-педагогічної діяльності з підлітками та молоддю і потенціал якої сьогодні є далеко не вичерпаним (Тарасенко Н. В., 2012).

Саме у межах організації соціальної вуличної роботи можливо дієво сприяти формуванню здорового способу життя підлітків через застосування нових соціально-педагогічних засобів у психологічно сприятливому, звичному для дитини середовищі за місцем її проживання, у період вільний від основних занять.

Варто зазначити, що соціальна вулична робота як напрям роботи з дітьми та молоддю має ґрунтовні традиції та займає гідне місце у вітчизняному педагогічному досвіді.

Соціальна вулична робота досліджується на перехресті двох наукових галузей соціальної роботи та соціальної педагогіки. О. Безпалько, Т. Журавель, І. Зверєва, Ж. Петрочко визначають соціальну вуличну роботу як напрям соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності. Так, зокрема, І. Зверєва, О. Безпалько, С. Харченко наголошують, що «упродовж десятиріч у практиці соціально-педагогічної діяльності виникли та набули розвитку і поширення методи, яких не було на початку її становлення. Одним із них є соціальна вулична робота» (Соціальна робота в Україні, 2004, с. 81–82).

Підкреслимо, що соціальна вулична робота набула популярності за часів Радянського Союзу в 70 – 80 роках ХХ ст., коли ентузіастичні організатори, прагнули згуртувати всі «виховні сили» мікрорайону, створити клуби та різні юнацькі об'єднання, з метою подолання проблеми криміногенності та антисоціальності підліткових та молодіжних об'єднань. За словами Т. Єрмакової (Єрмакова Т. С., 2001,

с. 50–57) в цей час продовжувалася робота за місцем проживання, яку здійснювали органи житлово-комунального господарства та народної освіти, комітети з фізичної культури та спорту, комсомольські організації, комітети профспілок. Популярності не втрачали змагання дворових команд із різних видів спорту, зокрема проводилися змагання, спартакіади, свята на вулиці, воєнно-спортивні ігри, спортивні вечори, зустрічі із спортсменами. Такі заходи мали назви «Спорт для всіх», «Шкіряний м'яч», «Золота шайба», «Воркаут» тощо. Робота за місцем проживання виконувалася за такими напрямками: оздоровлення й масове залучення школярів до занять фізичною культурою та спортом; раціональна робота з дітьми та підлітками, що максимально скорочує час перебування їх без нагляду; впровадження нових форм і методів організації й проведення фізкультурно-масової та спортивно-оздоровчої роботи; формування й розвиток пізнавальних інтересів школярів щодо формування здорового способу життя; організація широкої та діючої пропаганди масової фізичної культури та туризму. 90 роки ХХ ст. характеризуються вченими як період «застою» як у країні, так і в педагогічній діяльності. Свою роботу припинили більшість спортивних клубів, було скорочено понад 500 посад педагогів-організаторів спортивної роботи з населенням за місцем проживання.

Нині вченими О. Безпалько, Л. Гурковська, Т. Журавель проведені значні дослідження щодо становлення та розвитку соціальної вуличної роботи, зокрема розроблено технологію соціальної вуличної роботи, що передбачає пошук фахівцями відповідних установ своїх потенційних клієнтів, а також перенесення надання деяких послуг (консультування, інформування, зниження шкоди) із закладів безпосередньо «на вулицю», ближче до представників уразливих груп. До основних завдань технології соціальної вуличної роботи вчені відносять виявлення дітей, що потребують допомоги; встановлення контакту з безпритульними та бездоглядними дітьми безпосередньо в місцях їх перебування; консультування в умовах вулиці; мотивування дітей до добровільної зміни способу життя; спрямування або супроводження дітей для отримання допомоги в різноманітних службах та організаціях. Тобто розуміння можливостей використання соціальної вуличної роботи значно розширилося.

Соціальна вулична робота часто носить характер профілактичної діяльності, тобто такої, що спрямована на презентацію чи розв'язання соціальних проблем і потреб особистості (Линник Л. М., 2006), попередження можливих фізичних, психічних чи соціокультурних обставин у окремих індивідів та груп ризику; збереження, підтримку та захист нормального рівня життя та здоров'я людей; сприяння їм у досягненні соціально значимих цілей та розкриття їх внутрішнього потенціалу (Шакурова М. В., 2004, с. 89) та реалізується через комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на запобігання, обмеження, локалізацію негативних

явищ у соціальному середовищі (Безпалько О. В., 2005, с. 35); сукупність державних, суспільних, соціально-медичних і організаційно-виховних заходів, які спрямовані на попередження, усунення чи нейтралізацію основних причин та умов, які викликають різноманітні соціальні відхилення негативного характеру та інші соціально небезпечні прояви у поведінці (Вайнола Р. Х., 2004, с. 66).

Отже, соціальна вулична робота, в різні часові проміжки мала різні напрями реалізації. Спочатку використовувалася вченими і практиками як провідний напрям в роботі з «проблемними» категоріями населення, а пізніше в Україні межі використання соціальної вуличної роботи розширюються та трансформуються до вимог суспільства, набувають профілактичного спрямування.

Розглядаючи питання використання соціальної вуличної роботи як нового та перспективного напрямку формування здорового способу життя підлітків, ми спрямовували наше дослідження на аналіз головних складових соціальної вуличної роботи, а саме: її мети, завдань, принципів, об'єктів, суб'єктів, змісту, форм та методів тощо.

Як показав наведений вище аналіз, спрямованість соціальної вуличної роботи може бути надто різноманітною й залежить від її виду, об'єкта впливу, традицій щодо подібної діяльності, що склалися у тій чи іншій країні, тому у своїй роботі ми визначаємо, що соціальна вулична робота має за мету позитивно вплинути на спосіб життя дітей і молоді у напрямі збереження їх здоров'я шляхом привнесення до середовища, у якому відбувається їхня життєдіяльність, позитивних чинників, у яких вони мають потребу, та дії яких вони позбавлені; спонукання дітей та підлітків до встановлення відносин з людьми, які піклуються про них та з тими, хто може допомогти їм в організації здоров'язбережувального способу життя.

Соціальна вулична робота передбачає розв'язання низки завдань, зокрема в підручнику «Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи» до основних завдань соціальної вуличної роботи автори віднесли такі, як: встановлення довірливих відносин з кризовими категоріями дітей та молоді, які більшість часу перебувають на вулиці і потребують допомоги соціального працівника; сприяння усвідомлення і прийняття позитивних стереотипів соціальної поведінки; залучення громадськості до розв'язання соціальних проблем «вуличних» категорій дітей та молоді; консультування з питань, важливих для даної категорії, в умовах анонімності та конфіденційності; переадресування до інших існуючих інститутів соціальної допомоги; допомога в захисті від будь-якого фізичного та психологічного насилля; надання первинної медичної допомоги; надання інформації про шляхи збереження здоров'я, сприяння прийняттю здорового способу життя; здійснення профілактичної роботи щодо попередження правопорушень та злочинності серед дітей та молоді; надання мінімальних соціальних послуг (доставка їжі, одягу та ін.) (Капська А. Й., 2004, с. 123).

До вище перелічених О. Безпалько, І. Зверева, С. Харченко додають: встановлення довірливих відносин з кризовими категоріями дітей та молоді, які більшість часу перебувають на вулиці й потребують допомоги соціального педагога; сприяння в усвідомленні та прийнятті дітьми позитивних стереотипів соціальної поведінки; залучення громадськості до розв'язання соціальних проблем «вуличних» категорій дітей та молоді; консультування з питань, важливих для даної категорії, в умовах анонімності та конфіденційності; переадресування клієнтів до інших існуючих інститутів соціальної допомоги; допомога в захисті від будь-якого фізичного та психічного насилля; надання первинної медичної допомоги; здійснення профілактичної роботи щодо запобігання правопорушенням і злочинності серед дітей та молоді; надання окремих соціальних послуг (доставка їжі, одягу, медикаментів тощо) (Соціальна робота в Україні, 2004, с. 81–82).

Об'єктами соціальної вуличної роботи може виступати широке коло клієнтів. У нас у якості об'єкта соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя виступає широка аудиторія осіб підліткового віку, що значний час (майже увесь свій дозвіллевий час) перебувають в умовах вулиці без постійного нагляду дорослих й визначеного педагогічно спрямованого заняття, а тому, становлять вразливу соціальну групу щодо засвоєння ризикованих форм поведінки, формування шкідливих звичок, виникнення небезпеки для здоров'я.

Провідним суб'єктом реалізації соціальної вуличної роботи виступає соціальний педагог, спеціаліст, що покликаний організувати виховну роботу з дітьми, підлітками, молоддю, створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості; організувати взаємодію освітніх і позашкільних установ, з метою створення в соціальному середовищі умови для успішної адаптації та їх всебічного розвитку. Ми поділяємо думку О. Рассказової, яка вважає, що саме соціальний педагог реалізує в своїй діяльності функції соціального виховання, соціальної допомоги та захисту (Професійний довідник соціального педагога, 2011, с. 39), які сприяють успішності здійснення роботи з формування здорового способу життя підлітків в умовах вуличного простору.

У ряді досліджень розкрито види та моделі соціальної вуличної роботи.

А. Капська наголошує що, з огляду на цільову аудиторію, соціальна вулична робота має три види: за місцем проживання, що припускає роботу з усіма категоріями підлітків та молоді в одному мікрорайоні або місті; роботу, спрямовану на конкретну цільову групу – наркоманів, спортивних фанатів, бездомних тощо; соціально-педагогічний супровід під час професійного навчання (ПТУ, професійні курси, учнівство тощо) (Соціальна робота: технологічний аспект, 2004, с. 287).

До видів соціальної вуличної роботи можна віднести приватну соціальну вуличну роботу, що включає проведення роботи з клієнтами за межами установи (робота на вулицях, в барах, кафе, клубах, залізничних станціях тощо), цей вид соціальної вуличної роботи покликаний сприяти зміні девіантної поведінки на позитивну; соціальну вуличну роботу за місцем проживання – роботу, що проводиться із споживачами наркотиків (регулярні візити додому до наркозалежних осіб та осіб, що беруть участь у продажі наркотичних речовин); виїзну соціальну вуличну роботу, що проводиться в рамках таких організацій, як в'язниці, гуртожитки, пункти обміну шприців, публічні будинки, школи тощо. Виїзна соціальна робота, зокрема, акцентує увагу на розширенні кола робітників, що будуть здійснювати цю діяльність. Часто, в залежності від обставин, соціальна вулична робота може містити всі три види роботи. У сільських районах і невеликих містах існує більша потреба в здійсненні соціальної вуличної роботи за місцем проживання і менша – приватній соціальній вуличній роботі. У великих містах може використовуватися, як соціальна вулична робота за місцем проживання, так і приватна соціальна вулична робота.

С. Валько наводить такі моделі соціальної вуличної роботи як: робота на вулицях, у барах / кафе, клубах, на вокзалах тощо; за місцем проживання; в місцях тимчасового перебування клієнтів (в'язницях, клініках тощо). Крім зазначених моделей, існують також різні моделі комбінування соціальної вуличної роботи та соціальних послуг (наприклад, економічна підтримка або біржі праці/житла). Є також моделі соціальної вуличної роботи, поєднані з консультуванням молоді (наприклад, педагогічні або психосоціальні консультації та кризова допомога). Ще існують заходи, які інтегровані в систему роботи органів опіки та піклування, така модель соціальної вуличної роботи займає місце між системами контролю і захисту (Аутрич-робота с молоддю, 2004).

Представлення таких видів та моделей соціальної вуличної роботи підтверджує тезу, про те, що «соціальну вуличну роботу звичайно відносять до діяльності, спрямованої на контакт з клієнтами, передусім у їх «природних» умовах – на вулиці, вдома, у клубах тощо».

Л. Завацька та Л. Рень у статті «Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення» (Завацька Л. М., 2011) пропонують розрізняти роботу на вулиці з дітьми, які більшість свого часу проводять на вулиці (благополучні діти, підлітки), та роботу з безпритульними, бездоглядними. Тому автори визначають вуличну роботу за двома основними її напрямками.

Перший напрям має профілактично-діагностичний характер, до якого автори відносять консультативну роботу, організацію продуктивного дозвілля та пропагування здорового способу життя серед дітей та підлітків, які більшість свого часу проводять на вулиці. Це напрям роботи здійснюється Центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ).

Другий напрям спрямований на надання необхідної комплексної соціально-педагогічної, психологічної, юридичної допомоги безпритульним та бездоглядним дітям. На думку авторів, цей напрям має здійснюватися спеціалізованими інституціями – Центрами соціально-профілактичної роботи з дітьми вулиці.

На основі проведеного аналізу змісту соціальної вуличної роботи визначимо такі напрями реалізації соціальної вуличної роботи з формування здорового способу життя підлітків: підготовка та налагодження роботи суб'єктів соціальної роботи; реалізація заходів профілактичної діяльності з формування здорового способу життя підлітків; залучення підлітків до подальшої співпраці з фахівцями з організації здорового способу життя.

Науковці досліджують соціальну вуличну роботу лише в контексті її напрямів, а також розкривають її форми та методи. До основних форм соціальної вуличної роботи О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, С. Харченко відносять: психосоціальну профілактику, соціально-правові та соціально-педагогічні консультації, надання допомоги у вирішенні проблеми місця проживання, кризову інтервенцію (надання допомоги у вирішенні конкретної кризової ситуації), інтенсивну підтримку, індивідуальні та групові заходи (педагогіка вільного часу), соціальне посередництво, співробітництво зі школами, державними установами, службами у процесі розв'язання проблеми клієнта (Соціальна робота в Україні, 2004, с. 81–82).

Варто зазначити, що на сьогодні реалізація діяльності з формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи, зокрема тієї, що полягає в первинній профілактиці, має значний недолік, який полягає у тому, що така діяльність здійснюється епізодично, зазвичай в рамках міжнародних проектів, за визначеними в соціальному паспорті району маршрутами і, в результаті епізодичності здійснення, дана діяльність може виявитися неефективною. Л. Завацька та Л. Рень наголошують, що «цю проблему можна пояснити недостатнім рівнем теоретичного обґрунтування методу, відсутністю довгострокових програм соціальної вуличної роботи та необхідної кількості кваліфікованих спеціалістів, а також єдиної системи міжвідомчої роботи у цьому напрямку, наявність якої покращила б процес організації соціальної вуличної роботи та її фінансування» (Завацька Л. М., 2011).

Все вище зазначене, дозволяє стверджувати, що інтеграція засобів соціальної вуличної роботи може позитивно впливати на формування здорового способу життя підлітків, проте для досягнення ефективності в даній роботі необхідно об'єднати їх.

Проведений теоретичний аналіз дозволив визначити теоретико-методологічні засади проблеми формування здорового способу життя підлітків засобами соціальної вуличної роботи та визначити ключові дефініції дослідження, розглянувши: соціальну вуличну роботу – як різновид соціально-педагогічної діяльності з клієнтом безпосередньо на

його території, у місцях систематичного перебування цільової групи, що вирішує завдання соціального виховання молодого покоління, зокрема, спрямування на формування здорового способу життя підлітків за допомогою комплексу соціально-педагогічних засобів, застосування яких є особливо ефективним в умовах вулиці.

Список використаної літератури

- 1. Тарасенко Н. В.** Формування здорового способу життя молодого покоління засобами соціальної вуличної роботи як шлях покращення культурного розвитку країни. *Культура та інформаційне суспільство XXI століття* : матеріали всеукр. наук.-теор. конф. молодих учених : (19-20 квітня 2012 р., Харків). Харків : ХДАК, 2012. С. 115.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна робота в громаді : навч. посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
- 3. Комплексна** допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / авт. О. В. Безпалько, Л. П. Гурковська, Т. В. Журавель [та ін.]; за ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко. К. : Видавничий дім «Калита», 2010. 376 с.
- 4. Соціальна** робота в Україні : навч. посіб. / [І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової]. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
- 5. Єрмакова Т. С.** Формування здорового способу життя школярів через призму фізичного виховання поза межами школи (історичний аспект). *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2001. № 6. С. 50-57.
- 6. Линник Л. М.** Соціально-педагогічні засади профілактичної роботи з важковиховуваними підлітками : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. Луцьк, 2006. 286 с.
- 7. Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. [2-е изд., стереотип.]. М. : Изд. центр «Академия», 2004. 272 с.
- 8. Вайнола Р. Х.** Технологізація соціально-педагогічної роботи : теорія та практика : [навч. посіб.]. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 134 с.
- 9. Капська А. Й.** Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання). К., 2002. 164 с.
- 10. Професійний** довідник соціального педагога / [укладач О. І. Рассказова]. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 208 с.
- 11. Аутрич-робота** с молодежью : наркозависимой молодежью и молодежью группы риска. Акцент на вторичной профилактике. [Н. П. Свенссон, Ш. Хорнер-найт, Т. Хьюсбай и др.]. Страсбург, 2003. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1048721&Site=COE>.
- 12. Завацька Л. М.** Вулична соціальна робота з дітьми: особливості здійснення. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N121/N121_p055-058.pdf.
- 13. Соціальна** робота : технологічний аспект : навч. посібник. [за ред. проф. А. Й. Капської]. К. : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.

References

1. **Tarasenko N. V.**, (2012) Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodoho pokolinnia zasobamy sotsialnoi vulychnoi roboty yak shliakh pokrashchennia kulturnoho rozvytku krainy [Formation of a healthy way of life of the young generation by means of social street work as a way to improve the cultural development of the country]. *Kultura ta informatsiine suspilstvo KhKhI stolittia : materialy vseukr. nauk.-teor. konf. molodykh uchenykh* : (19-20 kvitnia 2012 r., Kharkiv). Kharkiv : KhDAK, 2012. S. 115. [in Ukrainian].
2. **Bezpalko O. V.**, (2005) Sotsialna robota v hromadi [Social work in the community]. K. : Tsentri navchalnoi literatury, 2005. 176 s. [in Ukrainian].
3. **Kompleksna** dopomoha bezdohliadnym ta bezprytulnym ditiam [Comprehensive assistance to neglected and homeless children] / avt. O. V. Bezpalko, L. P. Hurkovska, T. V. Zhuravel [ta in.] ; za red. I. D. Zvierievoi, Zh. V. Petrochko. K. : Vydavnychi dim «Kalyta», 2010. 376 s. [in Ukrainian].
4. **Sotsialna** robota v Ukraini [Social work in Ukraine] [I. D. Zvereva, O. V. Bezpalko, S. Ya. Kharchenko ta in. ; za zah. red. I. D. Zvierievoi, H. M. Laktionovoi]. Kyiv : Tsentri navchalnoi literatury, 2004. 256 s. [in Ukrainian].
5. **Yermakova T. S.** Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia shkoliariv cherez pryzmu fizychnoho vykhovannia poza mezhamy shkoly (istorychnyi aspekt) [Formation of a healthy lifestyle of schoolchildren through the prism of physical education outside the school (historical aspect)]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 2001. № 6. S. 50-57. [in Ukrainian].
6. **Lynnyk L. M.** Sotsialno-pedahohichni zasady profilaktychnoi roboty z vazhkovykhovuvanymy pidlitkami [Socio-pedagogical principles of preventive work with difficult adolescents]: dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.05. Lutsk, 2006. 286 s. [in Ukrainian].
7. **Shakurova M. V.** Metodyka y tekhnolohyia roboty sotsyalnoho pedahoha [Methods and technology of work of a social pedagogue]. M. : Yzd. tsentri «Akademyia», 2004. 272 s. [in Russian].
8. **Vainola R. Kh.** Tekhnolohizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty: teoriia ta praktyka : [Technologization of socio-pedagogical work: theory and practice]. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2008. 134 s. [in Ukrainian].
9. **Kapska A. Y.** Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoi roboty (modulnyi kurs dystantsiinoho navchannia) [Actual problems of social and pedagogical work (modular distance learning course)]. K., 2002. 164 s. [in Ukrainian].
10. **Profesiinyi** dovidnyk sotsialnoho pedahoha [Professional guide for social educators] [ukladach O. I. Rasskazova]. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova», 2011. 208 s. [in Ukrainian].
11. **Autrych-rabota** s molodezhiu : narkozavysymoi molodezhiu y molodezhiu hruppy ryska. Aktsent na vtorychnoi profylaktyke [Outreach work with youth: drug-addicted youth and youth at risk. Focus on secondary prevention]. [N. P. Svensson, Sh. Khorner-nait, T. Khiusbai y dr.]. Strasburh, 2003. URL: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1048721&Site=COE>. [in Russian].
12. **Zavatska L. M.** Vulychna sotsialna robota z ditmy: osoblyvosti zdiisnennia [Street social work with children: features of implementation].

URL: http://www.nbuy.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N121/N121_p055-058.pdf. [in Ukrainian]. **13. Sotsialna robota : tekhnolohichni aspekt** [Social work: technological aspect] [za red. prof. A. Y. Kapskoi]. K. : Tsentr navchalnoi literatury, 2004. 352 s. [in Ukrainian].

Юрків Я. І. Соціальна вулична робота як засіб формування здорового способу життя підлітків у громаді

У статті розкрито поняття «соціальна вулична робота» як різновид соціально-педагогічної діяльності з клієнтом безпосередньо на його території, у місцях систематичного перебування цільової групи, що вирішує завдання соціального виховання молодого покоління, зокрема забезпечує формування здорового способу життя підлітків за допомогою соціально-педагогічних засобів, застосовування яких є особливо ефективним в умовах вулиці.

Формування здорового способу життя підлітків буде ефективним за умови консолідації зусиль різних фахівців, різних соціальних інститутів, спрямованих на посилення позитивного соціально-виховного впливу на підлітка у вуличному мікросередовищі. Суб'єктом такої консолідації виступає соціальний педагог – професійний працівник соціуму, до функціональних обов'язків якого належить керування соціально-виховними впливами соціального середовища, спрямування їх на розвиток соціальності підростаючого покоління.

Ключові слова: соціальна вулична робота, підлітки, формування здорового способу життя, громада.

Юрків Я. И. Социальная уличная работа как средство формирования здорового образа жизни подростков в сообществе

В статье раскрыто понятие «социальная уличная работа» как разновидность социально-педагогической деятельности с клиентом непосредственно на его территории, в местах систематического пребывания целевой группы, решает задачи социального воспитания молодого поколения, в частности обеспечивает формирование здорового образа жизни подростков с помощью социально-педагогических средств, применение которых особенно эффективен в условиях улицы.

Формирование здорового образа жизни подростков будет эффективным при условии консолидации усилий различных специалистов, различных социальных институтов, направленных на усиление положительного социально-воспитательного воздействия на подростка в уличной среде. Субъектом такой консолидации выступает социальный педагог – профессиональный работник социума, в функциональные обязанности которого входит управления социально-воспитательными воздействиями социальной среды, направление их на развитие социальности подрастающего поколения.

Ключевые слова: социальная уличная работа, подростки, формирования здорового образа жизни, сообщество.

Yurkiv Y. Social Street Work as a Means of Forming a Healthy Lifestyle of Adolescents in the Community

In the article the concept of "social street work" is revealed as a kind of social and pedagogical activity with the client directly on its territory, in places of systematic stay of target group which solves problems of social education of young generation, in particular provides formation of a healthy way of life of teenagers. , the use of which is particularly effective on the street.

The formation of a healthy lifestyle of adolescents will be effective provided the consolidation of the efforts of various professionals, various social institutions aimed at strengthening the positive socio-educational impact on adolescents in the street microenvironment. The subject of such consolidation is a social educator - a professional worker of society, whose functional responsibilities include managing the social and educational influences of the social environment, directing them to the development of sociality of the younger generation.

Key words: social street work, teenagers, formation of a healthy way of life, community.

Стаття надійшла до редакції 30.01.2020 р.

Прийнято до друку 01.03.2020 р.

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

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 2 (333) лютий 2020

Частина II

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 01.02.2020 р. Підп. до друку 01.03.2020 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,69. Наклад 200 прим. Зам. № 237.

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.