

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (339) БЕРЕЗЕНЬ

2021

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (339) березень 2021

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 № 886 від 02.07.2020 р.

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 26 березня 2021 року)

Виходить чотири рази на рік

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (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)

Лукасевіч-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)

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

Отравенко О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання (Україна)

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

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

Саснюк 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 Цзюньцзін – 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; Мооге, 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

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

1. **Черниш О. О.** Соціалізація особистості як наукова проблема.. 5
2. **Шабаєва Н. С.** Соціально-педагогічний аспект соціалізації дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища..... 18

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ / СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

3. **Бєлоліпцева О. В.** Перспективи формування гендерної культури фахівців соціальної сфери у неформальній освіті дорослих..... 26
4. **Литвинова Н. А.** Формування прив'язаності та її роль як вітальної потреби..... 36
5. **Луканов Д. В., Сьомкіна І. С.** Перспективи діяльності державних органів щодо соціальної адаптації вимушених переселенців..... 45
6. **Маковецька А. С.** Становлення та розвиток системи взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів..... 53
7. **Мальцева О. І.** Наукові підходи до визначення вразливості та виокремлення вразливих груп населення..... 62
8. **Пліско Є. Ю., Цокало В. Ф.** Політика соціального забезпечення та діяльності соціальних служб України..... 72
9. **Степаненко В. І.** Використання інформаційно-комунікативних технологій у профілактичній соціальній роботі..... 80
10. **Товстуха О. М.** Педагогічна сутність проблеми соціального сирітства..... 94
11. **Трубавіна І. М., Каліна К. Є.** Соціальна профілактика алкоголізму серед молоді в Україні: перспективи та реалії сьогодення..... 101

ІННОВАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

12. **Білецький О. А., Золотарьова В. В., Біленець А. В.** Проблема організації дозвілля дітей і підлітків в позашкільній роботі..... 112
13. **Варяниця Л. О.** Синергетичний підхід до дослідження феномену дизайн-мислення..... 120
14. **Єпіхіна М. А.** Сутність феномену фасилітації у контексті реалізації ідей педагогіки партнерства в початковій школі..... 130

15. **Отрощенко Н. Л.** Розробка програми діяльності соціального педагога щодо підтримки неповних сімей в умовах закладу загальної середньої освіти..... 140
16. **Савченко С. В.** Патріотичне виховання молоді в умовах інформаційної війни: досвід організації соціально-педагогічної роботи у переміщеному ЗВО..... 148
17. **Щупко С. О.** Сучасний підхід до навчання синтаксису складного речення в основній школі..... 159

НАУКОВІ РОЗВІДКИ

СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

18. **Бєлова О. Б.** Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку..... 170
19. **Биков І. В.** Наукові інтерпретації навчання рухових дій дітей дошкільного віку..... 183
20. **Іванчук С. А.** Особливості формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку..... 191
21. **Коваленко В. Є.** Теоретичні засади практики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні..... 200
22. **Проскурняк О. І.** Вивчення розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектру..... 208
23. **Цибулько Л. Г., Віцько С. М.** Оптимізація рухової активності школярів як умова формування фізично здорової особистості..... 219
24. **Шкарупа Є. О.** Організація гурткової роботи в умовах ЗДО: теоретичний аспект..... 234

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

УДК 37.013.42

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-5-17

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>

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

В умовах сьогодення, не зважаючи на тривалу історію розвитку теорії соціалізації, спостерігається зростання інтересу науковців різних галузей до неї у зв'язку із швидкими й динамічними соціальними змінами, мінливістю світу, зовнішніми загрозами й викликами. Велика кількість дослідників у своїх наукових працях знов і знов звертаються до трактування дефініції поняття «соціалізація», визначаючи нові її аспекти, види, механізми тощо.

Одним із викликів сучасності стала гібридна війна на сході України, основним складником якої є інформаційна війна. Для подальшого розвитку теорії соціалізації в сучасних умовах інформаційних війн напрацьована достатня теоретична база. Зокрема, соціально-педагогічні аспекти соціалізації представлені в працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Коваль, С. Литвиненко, Л. Міщик, С. Савченка, С. Хлебик, С. Харченка, Л. Штефан та ін.

Особливості процесу соціалізації в умовах інформаційного суспільства досліджували О. Караман, Г. Лактіонова, П. Плотніков, А. Рижанова, С. Савченко, Н. Заверіко, Л. Міщик, В. Оржеховська, А. Капська.

Різні спекти оновлення змісту освіти, створення необхідних умов для соціалізації особистості в умовах інформаційного суспільства у своїх наукових дослідженнях розглядали В. Болгаріна, І. Зверєва, Л. Коваль, Н. Лавриченко, В. Оржеховська, Р. Пріма, О. Савченко, І. Фельдштейн.

Метою нашої статті стало узагальнення наукових поглядів на поняття «соціалізація» як відправної точки для подальшого дослідження такого нового його різновиду, як медіасоціалізація особистості.

Як зазначають у своїх дослідженнях А. Мудрик, С. Харченко, проблема соціалізації особистості має давню історію, оскільки соціум, що динамічно змінюється на макро-, мезо- й мікрорівнях, передбачає

негайну зміну змістовних і процесуальних сторін соціалізації, пошук нових і трансформацію традиційних механізмів та агентів соціалізації.

Проте, ґрунтовний аналіз поняття «соціалізація» є необхідним етапом для розвитку теорії соціалізації, зокрема дослідження такого нового феномену, як медіасоціалізація молоді.

Як відомо, уперше поняття «**соціалізація**» увів у науковий обіг американський соціолог Ф. Гіддінгс у 1887 р. у книзі «Теорія соціалізації». Дослідник визначив соціалізацію як розвиток соціальної природи чи характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя (Мудрик, 2005, с. 8).

У середині ХХ століття соціалізація виокремилась у самостійну міждисциплінарну область досліджень. Важливо відзначити, що до 60-х років ХХ століття соціалізацію розглядали лише в контексті розвитку особистості в дитячому та юнацькому віці. І тільки порівняно нещодавно дослідники почали вивчати особливості соціалізації протягом життя: від народження до смерті (Мудрик, 2005, с. 8).

Перш ніж перейти до подальшого ґрунтового аналізу поняття «соціалізація», варто детально зупинитись на визначенні цього поняття.

Так, в Енциклопедичному соціологічному словнику Г. Осипова, соціалізація визначається як розвиток і самореалізація людини протягом усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства.

І. Кон у своїх дослідженнях розглядає соціалізацію як засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого створюється конкретна особистість (Кон, 1980).

А. Мудрик визначає соціалізацію як розвиток і самореалізацію людини впродовж усього життя в процесі засвоєння й відтворення культури суспільства.

Г. Андреева доходить висновку, що процес соціалізації є двостороннім і передбачає розвиток, саморозвиток та самореалізацію особистості як у ході засвоєння соціальних цінностей, норм зв'язків, досвіду, так і створення нових.

Одне з найбільш ґрунтовних й змістовних трактувань поняття «соціалізація» представлено в докторській дисертації С. Савченка, де воно розглядається як багатоскладний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, спрямованість котрих визначається конкретною соціальною ситуацією; явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні й відтворенні соціальних цінностей та норм; соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів і їх неповторністю в контексті становлення конкретної особистості; рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на тлі змін соціокультурного середовища; соціально-педагогічне поняття, що відображає перебіг соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі; процес соціальної ідентифікації типу

особистості, на відміну від виховання, яке формує внутрішній духовний світ людини; невід'ємну складову цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів у системі освіти України (Савченко, 2004, с. 10).

Дослідники виокремлюють два підходи у соціалізації: суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний. Представники суб'єкт-об'єктного підходу (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс) розглядають соціалізацію як процес адаптації людини до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до властивої йому культури. Тобто, науковці передбачають «умовно» пасивну позицію особистості в процесі соціалізації (Мудрик, 2005, с. 8).

Прихильники суб'єкт-суб'єктного підходу (Ч. Кулі, Дж. Герберт Мід) відзначають, що людина бере участь в процесі соціалізації та не тільки адаптується до суспільства, але і впливає на свої життєві обставини та на саму себе, у ході чого розвивається й особистість і суспільство (Мудрик, 2005, с. 8).

Наразі в соціогуманітарних науках уже склалися три основні напрямки вивчення процесу соціалізації: соціально-філософський, соціально-психологічний та соціально-педагогічний.

Зокрема, В. Москаленко, представник **соціально-філософського напрямку**, зазначає, що соціально-просторовий аспект передбачає розглядати процес соціалізації індивіда у зв'язку з суспільними сферами, галузями діяльності, у які включається особистість. Соціальність індивіда вимірюється його включенням у різноманітні галузі життєдіяльності, які характеризуються певною структурою видів діяльності особистості. Соціальний простір особистості не тільки охоплює структуру її діяльності, а й містить усю сукупність зв'язків індивіда з іншими людьми в суспільстві, яке здійснюється численними каналами й на різних рівнях. Соціальність індивіда вимірюється через включення його в різні види діяльності й може характеризуватися двома вимірами: екстенсивністю (кількістю галузей діяльності, у які включений індивід) та інтенсивністю (ступенем оволодіння діяльності в цих галузях) (Харченко, 2006, с. 13–14).

Важливими в цьому контексті є погляди М. Лукашевича, який розглядає проблему соціалізації з точки зору адаптивно-розвивальної концепції. Сутність адаптивно-розвивальної концепції соціалізації полягає в розгляді соціалізації як взаємодії людини, що триває протягом усього її життя, з навколишнім середовищем за допомогою адаптацій, що змінюють одна одну, у кожній зі сфер її життєдіяльності. Будь-яка адаптація як особлива діяльність людини, що пов'язана із засвоєнням чергової нової соціальної ситуації додає їй соціального досвіду тим самим підвищує рівень її соціалізації. Подальша адаптація індивіда, спираючись на новий, вищий рівень його соціалізації, відбувається ефективніше, уможливаючи його швидке піднесення на чергову сходинку соціалізації. Під час сукупної взаємодії індивіда з соціальним

середовищем здійснюються зміни в суспільстві в бік більшої орієнтацію на людину, сукупність її соціальних інтересів (Харченко, 2006, с. 15).

Представниками **соціально-психологічного напрямку** досліджень проблем соціалізації є Г. Андреева, Я. Гілінський, Я. Коломінський, І. Кон, О. Леонтьєв, Р. Немов та А. Петровський та ін. У психологічних дослідженнях соціалізація виступає як самоактуалізація Я-концепції.

Я-концепція є відносно стійкою, усвідомленою, що переживається як неповторна система уявлень індивіда про самого себе та виступає як передумова й наслідок соціальної взаємодії, що визначається соціальним досвідом.

Представниками **соціально-педагогічного напрямку** досліджень соціалізації є І. Бех, Т. Василькова, Ю. Василькова, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Зверева, О. Караман, А. Капська, Л. Коваль, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін.

Науковці у своїх дослідженнях приділяють увагу вивченню проблем соціалізації як інтегрованого процесу становлення й розвитку особистості; аналізу й осмисленню основних рівнів соціалізації особистості; проблеми соціальної адаптації людини; дослідженню особливостей взаємодії особистості й соціуму (Харченко, 2006 с. 16).

Також дослідники розкривають поняття соціалізації через дослідження його **природи, етапів, механізмів, чинників, видів, засобів, агентів, інститутів** тощо.

Так, А. Мудрик у процесі соціалізації виділяє наступні **етапи**: вік немовля (від народження до 1 року), раннє дитинство (1-3 роки), дошкільне дитинство (3-6 років), молодший підлітковий вік (10-12 років), старший підлітковий (12-14 років), ранній юнацький вік (15-17 років), юнацький (18-23 роки), молодість (молодість 23-30 років), рання зрілість (30-40 років), пізня зрілість (40-55 років), літній вік (55-65 років), старість (65-70 років), довгожителство (більше 70 років) (Мудрик, 2005, с. 10).

Обґрунтовану та детальну структуру етапів та механізмів процесу соціалізації на кожному з них визначає Б. Титов:

- перший – сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, емоцій, знань, умінь;
- другий – інтуїтивне співвідношення отримуваної інформації з генетично закладеним кодом, суб'єктивним соціальним досвідом і формуванням на цій основі власного до неї ставлення;
- третій – формування установки на прийняття чи відторгнення отриманої інформації;
- четвертий – формування ціннісних орієнтацій і установок на дію;
- п'ятий – вчинки, дії, логічно вибудована система поведінки;
- шостий – формування норм і стереотипів поведінки;
- осмислення й оцінка власної соціальної діяльності (Титов, 1996, с. 92–94).

Соціалізація особистості протікає у взаємодії з великою кількістю різних умов, що активно впливають на розвиток особистості. Ці умови, що активно впливають на особистість, визначають як **фактори соціалізації та агенти** соціалізації.

На сьогодні фактори соціалізації є загальновідомим, але досить малодослідженим поняттям. Так, А. Мудрик виокремлює чотири групи факторів соціалізації:

Мегафактори – космос, планета, світ, які певною мірою впливають на соціалізацію всіх жителів планети.

Макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, які впливають на соціалізацію всіх жителів окремих країн (цей вплив опосередкований двома групами факторів).

Мезофактори – умови соціалізації великих груп осіб, що виокремлюються: за місцевістю й типом поселення, в яких вони проживають (регіон, село, місто, селище); за приналежністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення та ін.); за приналежністю до певних субкультур.

Мікрофактори – фактори, які безпосередньо впливають на конкретних осіб, та які взаємодіють з ними – сім'я, сусіди, група однолітків, виховні організації, різноманітні суспільні державні, релігійні, приватні та контрсоціальні організації, мікросоціум (Мудрик, 2005, с. 10).

Для ґрунтовного аналізу поняття «соціалізація» важливим є дослідження **агентів соціалізації**. А. Мудрик визначає агентів соціалізації як людей, які безпосередньо взаємодіють із особистістю та відіграють важливу роль у тому як зростає особистість. На різних вікових етапах склад агентів соціалізації є специфічним. Так, для підлітків агентами соціалізації виступають батьки, брати, сестри, родичі, група однолітків, сусіди та вчителі. У більш старшому віці до складу агентів соціалізації входять ще й чоловік або дружина, колеги з роботи та ін. Агенти соціалізації відрізняються в залежності від того, наскільки вони є значимими для особистості та як взаємодіють із нею (Мудрик, 2005, с. 10–11).

Соціалізація особистості відбувається за допомогою широкого набору універсальних засобів, зміст яких є специфічним для певного суспільства, певного особи. До **засобів соціалізації** можна віднести: способи вигодовування немовля та догляду за ним; побутові та гігієнічні уміння, які можна сформулювати; продукти матеріальної культури, що оточують особистість; елементи духовної культури; стиль та зміст суспільства; методи заохочення та покарання в сім'ї, групах однолітків, в виховних та різних організаціях; поступове заохочення особистості до чисельних видів та типів відносин в різних сферах її життєдіяльності – спілкуванні, грі, пізнанні, спорті, сімейній, професійній, суспільній та релігійній сферах (Мудрик, 2005, с. 10–11).

Розвиток особистості як суб'єкта діяльності в процесі соціалізації передбачає дослідження механізмів оволодіння власною поведінкою, які детермінують перебудову психіку особистості в особливий орган – знаряддя перебудови людського світу.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення **механізмів соціалізації**. Так, В. Мухіна розглядає в якості механізмів соціалізації ідентифікацію й відособлення особистості. А. Петровський вивчає закономірну систему фаз адаптації, індивідуалізації й інтеграції в процесі розвитку особистості.

А. Мудрик узагальнив наявні в науковій літературі відомості та виокремив кілька універсальних механізмів соціалізації, які необхідно враховувати й використовувати в процесі навчання. Умовно він характеризує соціально-педагогічні механізми соціалізації так:

1. Традиційний механізм соціалізації (стихійний). Він являє собою засвоєння особистістю норм, еталонів поведінки, поглядів, які характерні для сім'ї й найближчого оточення. Це засвоєння відбувається, як правило, на неусвідомленому рівні за допомогою відбиття некритичного сприйняття панівних стереотипів.

2. Інституціональний механізм соціалізації, щореалізується в процесі взаємодії особистості з різноманітними інститутами суспільства й організаціями, спеціально створеними для її соціалізації й тими, що реалізують функції соціалізації паралельно зі своїми функціями. У процесі взаємодії особистості з різними інститутами соціалізації відбувається зростаюче накопичення відповідних знань і досвіду соціально-схвалюваної поведінки, досвіду, безконфліктного відходу від його норм тощо.

Варто зазначити, що засоби масової інформації як соціальний інститут впливають на соціалізацію особистості не тільки за допомогою трансляції певної інформації, але й через надання певних зразків поведінки героїв книг, кінофільмів, телепрограм. Ефективність цього впливу визначається тим, що емоції, які відчують герої, відрізняються більшою силою та визначеністю ніж емоції звичайних людей. Люди у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями схильні ідентифікувати себе з певними героями, сприймаючи при цьому характерні їм зразки поведінки, стиль життя тощо.

3. Стилiзований механізм соціалізації, який діє в межах певної субкультури. Під субкультурою в загальному вигляді розуміють той комплекс цінностей, норм, морально-психологічних рис і поведінкових проявів, які є типовими для людей певного віку чи певної професійної чи культурної верстви, який у цілому створює певний стиль життя тієї чи іншої вікової, професійної чи соціальної групи. Але субкультура впливає на соціалізацію особистості остільки і в тій мірі, оскільки і якою мірою є її носіями групи людей, що референтні (значимі) для неї.

4. Міжособистісний механізм соціалізації, що функціонує в процесі взаємодії особистості з суб'єктивно значущими для неї особами. В основі

механізму лежить психологічний механізм міжособистісного переносу на основі емпатії, ідентифікації і т.д. Значимими людьми можуть бути батьки, будь яка поважна доросла людина, одноліток тощо. Звичайно, значимі люди можуть бути членами певних організацій та груп, з якими людина взаємодіє, а якщо мова йде про підлітків, то вони можуть бути й носіями вікової субкультури. Але частими є випадки, коли спілкування з значимими людьми в групах та організаціях може впливати на особистість, і цей вплив не ідентичний до впливу групи чи організації. Тому важливо виокремлювати міжособистісний механізм соціалізації як специфічний.

Соціалізація особистості, а особливо дітей, підлітків та юнаків, відбувається за допомогою всіх вищезазначених механізмів соціалізації. Проте, у різних статевовікових та соціально-культурних груп, у конкретних осіб співвідношення ролі механізмів соціалізації є різним, й іноді ця різниця є суттєвою (Мудрик, 2005, с. 12–14).

У сучасних соціально-педагогічних дослідженнях науковці звертають активну увагу на аналіз інституційної сторони соціалізації особистості. Наразі є низка наукових праць, присвячених дослідженню різноманітних інститутів соціалізації. Найбільш детально **інститути соціалізації** визначає С. Харченко. Так, науковець зазначає, що інституційна соціалізація здійснюється через державні інститути соціалізації (перший тип) і громадські інститути соціалізації, до яких належать і комерційні (другий тип).

У типологічному плані всі державні інститути розподіляються на два види:

- 1) освітні інститути;
- 2) не освітні інститути.

У системі освітніх державних інститутів історично склались багатоманітні форми, які отримали свої назви. Незважаючи на їх різноманітність, рівневий підхід дозволяє мінімізувати цю кількість до п'яти: інститути дошкільної соціалізації, інститути шкільної загальноосвітньої соціалізації, інститути середньої професійно-освітньої соціалізації, інститути вищої професійно-освітньої соціалізації, інститути післядипломної професійно-освітньої соціалізації.

До державних неосвітніх інститутів відносять заклади культури, армію, ЗМІ та ін. У кожного з них свої специфічні завдання й функції, але одночасно вони виконують і функцію соціалізації як надбудовну, другорядну, додаткову. Окрім того, у цих інститутах особистість може функціонувати і як об'єкт, і як суб'єкт соціалізації в ході спілкування з іншими людьми.

Особливу увагу наразі викликають різноманітні недержавні (громадські) інститути соціалізації. З-поміж них виділяють два види: недержавні освітні інститути та недержавні не освітні інститути. До перших належать різноманітні приватні заклади освіти – від дитячих садочків до університетів. Недержавні не освітні інститути за своїм

специфічним функціонуванням є неформальними: сім'я, недержавні ЗМІ, трудові колективи, фірми, вулично-дворові колективи, творчі об'єднання, громадські організації, політичні партії, рухи та ін. (Харченко, с. 21).

Важливим для дослідження поняття «соціалізація» є аналіз **видів соціалізації**. А. Мудрик процес соціалізації умовно представляє як сукупність чотирьох складників:

- стихійна соціалізація особистості у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати яких визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями;

- відносно спрямована соціалізація, коли держава вживає певних економічних, законодавчих, організаційних заходів для вирішення своїх задач, які об'єктивно впливають на зміну можливостей і характеру розвитку, на життєвий шлях певних соціально-професійних, етнокультурних та вікових груп (визначаючи обов'язковий мінімум освіти, вік її початку, термін служби в армії і т. ін.);

- відносно соціально-контрольована соціалізація (виховання) – планомірне створення суспільством та державою правових, організаційних, матеріальних та духовних умов для розвитку особистості;

- усвідомлена самозміна особистості, що має просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), у відповідності з індивідуальними ресурсами та у відповідності чи всупереч об'єктивним умовам життя.

Науковці П. Бергер і Т. Лукман у своєму дослідженні розрізняють первинну (підготовчу) та вторинну (активну) соціалізацію. Первинна соціалізація – це соціалізація, якої індивід зазнає в дитинстві. Завдяки первинній соціалізації особистість, указують дослідники, стає повноправним членом суспільства, оскільки вона ідентифікує себе з іншими та з суспільством загалом, засвоює культурні цінності та норми поведінки.

Орієнтовно первинна соціалізація триває до повноліття особистості. Вона завершується, коли у свідомості індивіда сформовано поняття узагальненого іншого та все, що його супроводжує. З цієї миті він стає дійсним членом суспільства і суб'єктивно володіє своїм «Я». Але інтерналізація суспільства, ідентичності й реальності не є раз і назавжди вирішеною справою.

Соціалізація ніколи не буває повною й ніколи не завершується. Вторинна соціалізація, на думку дослідників, – це кожний наступний процес, який допомагає попередньо соціалізованому індивіду входити в нові сектори світу, його інституції. Вторинна соціалізація зумовлена складністю суспільства як соціального світу і, зокрема, наявністю поділу праці. Вторинна соціалізація відбувається як інтерналізація інституційно зумовлених світів, які визначаються складністю поділу праці й

відповідного йому соціального розподілу знання (Бергер, Лукман, 1995, с. 215–226).

За переконаннями А. Ковальової, типи соціалізації слід класифікувати за такими підходами:

1) за характером соціальності дослідниця виокремлює такі типи соціалізації: природну, примітивну, стратифікаційну, моносоціокультурну, регламентовану, матеріалістичну, конформістську, гуманістичну, одноманітну, полісоціокультурну;

2) залежно від створення соціалізаційного процесу – пізнавальну, професійну, правову, політичну, трудову, економічну;

3) залежно від результативності – успішну, нормативну, кризову, примусову, реабілітаційну, передчасну, прискорену, запізнілу (Мухіна, 2021, с. 61).

У контексті нашого дослідження інтерес становить запропонована А. Балюк класифікація, згідно з якою соціалізація особистості поділяється на такі види: первинну, маргінальну, і вторинну, ресоціалізацію.

Первинна соціалізація відбувається в перші роки життя в сім'ї чи іншому найближчому оточенні людини; пов'язана із формуванням узагальненого образу дійсності та засвоєнням певних моделей поведінки в різних ситуаціях і з різними людьми. У подальшому має місце корекція набутого досвіду в процесі первинної соціалізації.

Маргінальна (проміжна) соціалізація (її ще називають псевдоусталеною) найактивніше відбувається в підлітковому віці та в різних маргінальних групах. Вона тісно пов'язана з потребою самоствердження особистості в найближчому оточенні та з груповою і статевою ідентичністю. Для дорослих представників суспільства її пов'язують також із професійною ідентичністю.

Вторинна соціалізація відбувається в процесі професійного становлення особистості, набуття статусу і специфічно-рольової поведінки.

Ресоціалізація – підготовка до повернення індивіда у звичну культуру, середовище, відновлення соціальних зв'язків. Відбувається в процесі спеціально організованої роботи з особами, які втратили все це в результаті фізичних і психічних травм, із засудженими з метою підготовки їх до адекватного соціальним нормам життя на волі після відбуття покарання. Здійснюється в соціально-реабілітаційних центрах, виправно-виховних установах пенітенціарної системи тощо (Балюк, 2019, с. 27–28).

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 сучасного світу й соціуму. Зокрема, досліджуючи особливості соціалізації особистості в незвичайних умовах гібридної війни на сході України, В. Курилом,

С. Савченком та О. Караман було виявлено новий, раніше не існуючий, різновид соціалізації – «абераційна соціалізація» (від лат. aberratio – відхилення, хибність, відхилення від істини; обман зору), яку науковці трактують 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).

Отже, на основі узагальнення поглядів сучасних науковців на процес соціалізації особистості, можна констатувати, що теорія соціалізації має відкритий та мобільний характер, постійно доповнюється і змінюється разом із мінливістю світу й соціуму, під впливом зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (індивідуально-психологічних) чинників.

На наш погляд, заслугою багатьох поколінь науковців, що досліджували процес соціалізації, є певні закономірності, що відбиваються у поглядах на її природу, визначення, етапи, механізми, чинники, види, засоби, агенти, інститути, розглянуті нами вище.

Узагальнюючи аналітичний матеріал, наведений у статті, під соціалізацією особистості будемо розуміти складний і безперервний процес соціального розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості під впливом стихійних, відносно спрямованих та цілеспрямованих впливів, що полягає в одночасному засвоєнні, відтворенні та продукуванні соціальних досвіду, цінностей, потреб, мотивів, норм, поведінки в конкретному суспільстві.

До основних характеристик процесу соціалізації, на які ми будемо спиратися у власному дослідженні феномену медіасоціалізації особистості, належать: чинники (мега – космос, планета, світ; макро – країна, етнос, суспільство, держава; мезо, що виокремлюються: за місцевістю й типом поселення (регіон, село, місто, селище); приналежністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення та ін.); приналежністю до певних субкультур; мікро – сім'я, сусіди, група однолітків, виховні організації, різноманітні суспільні державні, релігійні, приватні та контрсоціальні організації, мікросоціум), етапи (сприйняття індивідом соціальної інформації на рівні відчуттів, емоцій, знань, умінь; інтуїтивне співвідношення отриманої інформації з генетично закладеним кодом, суб'єктивним соціальним досвідом і формуванням на цій основі власного до неї ставлення; формування установки на прийняття чи відторгнення отриманої інформації; формування ціннісних орієнтацій і установок на дію; вчинки, дії, логічно вибудована система поведінки; формування норм і стереотипів поведінки; осмислення й оцінка власної соціальної діяльності); механізми (традиційний (стихійний); інституціональний; стилізований; міжособистісний), види (стихійна соціалізація особистості; відносно спрямована соціалізація; усвідомлена самозміна особистості), засоби (способи вигодовування немовля та догляду за ним; побутові та гігієнічні уміння, які можна сформувані; продукти матеріальної

культури, що оточують особистість; елементи духовної культури; стиль та зміст суспільства; методи заохочення та покарання в сім'ї, групах однолітків, у виховних та інших організаціях; поступове заохочення особистості до чисельних видів та типів відносин в різних сферах її життєдіяльності), агенти (батьки, брати, сестри, родичі, група однолітків, сусіди, вчителі, чоловік або дружина, колеги з роботи та ін.), інститути (державні інститути соціалізації (перший тип) і громадські інститути соціалізації, до яких належать і комерційні (другий тип)).

Подальші наші наукові розвідки будуть присвячені дослідженню процесу медіасоціалізації особистості через призму основних положень теорії соціалізації, викладених у цій статті.

Список використаної літератури

1. Балюк А. С. Педагогічні умови професійної соціалізації студентів магістратури соціогуманітарного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Одеський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2019. 204 с. **2. Бергер П.,** Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Москва: Медиум, 1995. 265 с. **3. Караман О. Л.** Методологічні засади проблеми соціалізації особистості в умовах гібридної війни на сході України: філософський рівень. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2020. № 2 (333). Ч. II. С. 157–166. **4. Кон И. С.** Психология старшеклассника. М.: Просвещение, 1980. 192 с. **5. Курило В. С.,** Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України: монографія. К.: Талком, 2018. 240 с. **6. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 200 с. **7. Мухіна В. В.** Соціалізація студентської молоді педагогічного університету у позанавчальній діяльності засобами народного мистецтва: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2021. 238 с. **8. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2004. 455 с. **9. Титов Б. А.** Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. Санкт-Петербург: ГАК, 1996. 275 с. **10. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.

References

1. Baliuk, A. S. (2019). Pedagogical conditions of professional socialization of students of a magistracy of a sociohumanitarian profile [Pedagogical conditions of professional socialization of students of a magistracy of a sociohumanitarian profile]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian]. **2. Berger, P., & Lukman, T.** (1995). Social'noe konstruktirovanie real'nosti [Social construction of reality]. Moscow: Medium [in Russian].

3. Karaman, O. L. (2020). Metodolohichni zasady problemy sotsializatsii osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy: filosofskiy riven [Methodological principles of the problem of personality socialization in the conditions of hybrid war in the east of Ukraine: philosophical level]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 2 (333), 157-166 [in Ukrainian]. **4. Kon, I. S.** (1980). Psihologiya starsheklassnika [Psychology of high school]. Moscow: Prosveshchenie [in Ukrainian]. **5. 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]. **6. Mudrik, A. V.** (2005). Social'naya pedagogika [Social pedagogy]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian]. **7. Mukhina, V. V.** (2021). Sotsializatsiia studentskoi molodi pedahohichnoho universytetu u pozanavchalnii diialnosti zasobamy narodnoho mystetstva [Socialization of student youth of pedagogical university in extracurricular activities by means of folk art]. *Candidate's thesis*. Sloviansk [in Ukrainian]. **8. Savchenko, S. V.** (2004). Naukovo-teoretychni zasady sotsializatsii studentskoi molodi v pozanavchalnii diialnosti v umovakh rehionalnoho prostoru [Scientific and theoretical bases of socialization of student's youth in extracurricular activity in the conditions of regional space]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Luhansk [in Ukrainian]. **9. Titov, B. A.** (1996). Socializaciya detej, podrostkov i yunoshstva v sfere dosuga [Socialization of children, teenagers and youth in the sphere of leisure]. Saint-Peterburg: GAK [in Russian]. **10. Kharchenko, S. Ya.** (2006). Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka [Socialization of children and youth in the process of socio-pedagogical activities: theory and practice]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

Черниш О. О. Соціалізація особистості як наукова проблема

У статті проаналізована проблема соціалізації особистості у філософських, психологічних, педагогічних та соціально-педагогічних дослідженнях. Охарактеризовано суб'єкт-об'єктний та суб'єкт-суб'єктний підходи до процесу соціалізації.

У дослідженні охарактеризовано три основні напрямки вивчення процесу соціалізації: соціально-філософський, соціально-психологічний та соціально-педагогічний. Проаналізовано основні характеристики процесу соціалізації: чинники, етапи, механізми, види, засоби, агенти, інститути.

Автор доходить висновку, що теорія соціалізації має відкритий та мобільний характер, постійно доповнюється і змінюється разом із мінливістю світу й соціуму, під впливом зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (індивідуально-психологічних) чинників.

Ключові слова: соціалізація, медіасоціалізація, соціальний досвід.

Черныш О. А. Социализация личности как научная проблема

В статье проанализирована проблема социализации личности в философских, психологических, педагогических и социально-педагогических исследованиях. Охарактеризованы субъект-объектный та субъект-субъектный подходы к процессу социализации.

В исследовании охарактеризованы три основных направления изучения процесса социализации: социально-философский, социально-психологический и социально-педагогический. Проанализированы основные характеристики процесса социализации: факторы, этапы, механизмы, виды, средства, агенты, институты.

Автор приходит к выводу, что теория социализации имеет открытый и мобильный характер, постоянно дополняется и изменяется вместе с изменчивостью мира и социума.

Ключевые слова: социализация, медиасоциализация, социальный опыт.

Chernysh O. Socialization of Personality as a Scientific Problem

The article analyzes the problem of socialization of the individual in philosophical, psychological, pedagogical and socio-pedagogical research. The historical basis of the development of the theory of socialization is revealed, the subject-object and subject-subject approach in socialization is characterized. Representatives of the subject-object consider socialization as a process of human adaptation to society, which forms each of its members in accordance with its inherent culture. Proponents of the subject-subject approach note that a person participates in the process of socialization and not only adapts to society, but also influences his life circumstances and himself, during which both the individual and society develop.

The study describes three main areas of study of the socialization process: socio-philosophical, socio-psychological and socio-pedagogical. The main characteristics of the socialization process are analyzed: factors, stages, mechanisms, types, means, agents, institutions.

Particular attention is paid to the study of aberrational socialization, which scientists interpret as negative, false, distorted, distorted.

The author concludes that the theory of socialization is open and mobile, constantly supplemented and changed along with the variability of the world and society, under the influence of external (social) and internal (individual psychological) factors.

Key words: socialization, media socialization, social experience.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 376.013.42-056.26/3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-18-25

Шабасва Наталія Сергіївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

nataliya.shabaeva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3149-2170>

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Питання інклюзивної освіти з кожним роком набуває все більшої популярності. Інклюзія давно вийшла за межі медицини, спеціальної освіти (логопедії, олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки тощо), спеціальної психології. Все більше в цей процес залучаються соціальні педагоги, адже соціалізація дітей з особливими потребами до умов освітнього простору займає фундаментальне місце в професійній соціально-педагогічній діяльності фахівця. Головна мета стратегічного розвитку інклюзивної освіти полягає в тому, щоб долучити «особливих» учнів до основ культури і цивілізації, забезпечити включення в суспільство, підготувати до активної участі в соціальному житті. Однак соціально-педагогічна допомога таким дітям, реалізуються недостатньо. Це обумовлено, відсутністю необхідних знань про умови, шляхи, засоби і методи соціально-педагогічної допомоги «особливим» дітям в умовах освітнього середовища. Актуальність зазначеної проблеми обумовила вибір теми наукової статті «Соціально-педагогічний аспект соціалізації дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища».

Метою статті визначаємо соціально-педагогічні умови соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Теорію соціалізації як процес засвоєння особистістю моральних норм і соціальної поведінки розглядають І. Бех, Ю. Бистрова, О. Караман, С. Максименко, С. Савченко, В. Синьов, Є. Синьова, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.); теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної реабілітації особистості вивчають В. Кобильченко, І. Моргуліс, О. Романенко, А. Шевцов). У цілому вчені засвідчують відносно низький рівень соціальної адаптації, сформованості життєвих планів у дітей з особливими освітніми потребами та вказують на неготовність до самостійного проектування власного майбутнього (А. Іваненко, І. Кулагіна, Г. Мустафаєв, Г. Шаумаров). Проблеми підготовки дітей з особливими освітніми потребами на різних вікових етапах до інтеграції в соціум у контексті формування в них нормативної

поведінки та моральних якостей представлені в наукових працях І. Єременка, А. Капустіна, С. Коноплястої, В. Синьова, Н. Тарасенко, Л. Фомічової, М. Шеремет та ін. Окремі аспекти супроводу таких дітей з метою формування у них соціальних компетентностей вивчали Ю. Бистрова, О. Гаврилов, Г. Запругаєв, В. Кобильченко, С. Літовченко, Є. Синьова, В. Тарасун та ін.

В Україні дітей з вадами розвитку впродовж багатьох років відносили до особливої соціальної групи, яка має свої соціокультурні особливості й потребує особливих умов організації життєдіяльності й інтеграції в суспільство. Адже проблема соціалізації дітей з особливими потребами не дарма постає надзвичайно гостро. Адже річ не лише в тому, що дитині необхідне відчуття комфорту в соціальному середовищі, вона також повинна віднайти своє місце в ньому, з тим щоб мати можливість повністю розкрити власні можливості, а також бути корисною іншим.

Практика європейських країн, показує, що діти з особливими потребами можуть одержувати освіту в звичайному навчальному закладі за моделлю інтегрованого та інклюзивного навчання, яка дає можливість не відокремлювати таких учнів від інших. Запровадження таких сучасних моделей організації навчання й виховання в освітньому середовищі потребує особливої підготовки соціальних педагогів та організації соціально-психологічної служби освітнього простру. Отже, підвищення рівня якості життя дітей з обмеженими можливостями може бути досягнуте, передусім, за рахунок створення найбільш сприятливих умов для соціалізації, враховуючи той факт, що первинна соціалізація була невдалою через об'єктивну віктимність (особливість потреб) дитини.

Всього в Україні близько 1 млн. дітей з особливими освітніми потребами. І тільки 10% з них навчаються в інклюзивних школах, а решта – фактично не мають можливості пристосовуватися до життя. Загалом, поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку (Дзоз, 2012, с. 17).

Щодо соціалізації, то це процес складний та суперечливий. Водночас він значною мірою залежить від того, до якого соціального середовища потрапляє людина. Саме тому особливої ролі в процесі формування особистості набуває шкільний корекційно-освітній простір. Від умов, що створені в корекційно-освітньому просторі, та від змістовного наповнення останнього залежить успішність соціалізації дитини.

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери І. Звереві «соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) – це процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи

соціальних спільнот, внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві» (Зверева, 2013, с. 79).

О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини в процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Але інвалідність обмежує дитину фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють інтегрувати в суспільство та брати участь у житті сім'ї та держави в рівноправних умовах з іншими членами суспільства (Безпалько, 2003, с. 23).

Аналізуючи сутність освітнього середовища, О. Рассказова розглядає його як «сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу, як системи впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» (Рассказова, 2012).

О. Караман виділяє поняття «ресоціалізує середовище», що включає різні суб'єкти – окремі індивіди, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними і однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, засудженими в пенітенціарних закладах України (Караман, 2012).

У зв'язку з вивченням соціально-педагогічної проблематики, протягом останніх років вченими (А. Мудрик, І. Зверева, А. Капська, С. Харченко та ін.) найбільш активно досліджується феномен «соціального середовища», під яким розуміється найближче оточення особистості, матеріальні і духовні умови його існування та діяльності. На думку сучасних дослідників, соціальне середовище (у широкому розумінні цього терміна) відображає суспільно-економічну систему тієї чи іншої країни (виробничі сили, суспільні відносини, інститути, суспільну свідомість, культуру).

Щодо корекційно-освітнього простору, М. Каталіна зазначає, що основними характерними ознаками шкільного освітнього середовища є: відкритість, цілісність, гнучкість, інтегративність, насиченість, структурованість, мультикультурність, розвиток, скерованість. Успішне функціонування корекційно-освітнього простору на сьогодні

забезпечується завдяки як внутрішнім ресурсам установи, так і активному використанню можливостей соціокультурного оточення. Гнучкість сприяє швидкій трансформації структури та змісту освітнього середовища у відповідності до потреб суб'єктів; інтегративність забезпечує формування особистості завдяки підсиленню елементів середовища; мультикультурність сприяє включенню різних культурних утворень до єдиного освітнього простору школи; насиченість середовища характеризується культурним змістом та власним ресурсним потенціалом; організація освітнього середовища, певним чином програмує його структуру; розвиток обумовлюється відкритістю та готовністю середовища до розширення; скерованість оцінюється завдяки долученню всіх суб'єктів освітнього процесу до управління (Каталіна, 2009).

Існує стійкий зв'язок між станом корекційно-освітнього простору та характером соціалізації особистості. Цей взаємообумовлений зв'язок реалізується шляхом прийняття й освоєння норм – регуляторів суспільного життя, перетворення соціального досвіду у власні цінності, прийняття норм культури як розвитку людини здатності до вибору. Перераховані компоненти детермінують різні рівні соціалізації особистості – від прийняття норм суспільства до усвідомленого проектування моделі особистісного життєвого шляху, відповідно до власних цінностей та ідеалів.

Розглядаючи корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості учня, слід зазначити, що власне соціалізуючий сенс існування навчального закладу детермінується диференціацією відносин суб'єктів, а саме:

- стосовно учнів, вихованців з особливими потребами та їх батьків (опікунів) – заклад зберігає підвищений рівень корекційної освіти, що спрямований на корекцію первинного та вторинного дефектів, саморозвиток особистості школяра, адаптацію та соціалізацію учнів;
- стосовно суспільства – розробка (на основі інтеграції освітніх та соціальних потреб суб'єктів) моделі випускника закладу (сукупності особистісних характеристик випускника – повноправного Громадянина із сформованим усвідомленням необхідності трудової діяльності) та її якісної реалізації в процесі корекційно-освітньої діяльності;
- стосовно системи освіти – розробка інноваційної моделі діяльності спеціального (корекційного) навчального закладу за наступними напрямками: індивідуально-диференційований підхід у визначенні цілей та змісту корекційної освіти; навчання за індивідуальними освітніми маршрутами; розширення системи додаткової освіти учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку; впровадження інноваційних технологій навчання, корекційного впливу та засобів взаємодії усіх суб'єктів процесу навчання; підвищення якості роботи корекційного педагога шляхом створення умов для професійної самореалізації, соціальної захищеності та підвищення кваліфікації педагогічного колективу.

Таким чином, ми перейшли до визначення оптимальних умов процесу соціалізації дітей з освітніми особливими потребами. Вищезазначені положення дають нам підстави стверджувати, що ключовою умовою успішної соціалізації цієї категорії дітей буде соціально-педагогічний супровід сімейного виховання дітей з особливими освітніми потребами (комплексна та цілеспрямована взаємодія соціального педагога освітньо-корекційного простору і сім'ї), метою цієї взаємодії є створення оптимальних умов для успішного навчання, розвитку та взаємодії дітей які мають особливі потреби з соціумом.

Не менш важливою умовою є допомога соціального педагога освітнього простору в побудові індивідуальної траєкторії самопомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами; ця умова дозволяє сім'ю з об'єкта соціальної допомоги перетворити в повноцінний суб'єкт життєдіяльності. Побудова індивідуальної траєкторії самопомоги є основою всього процесу в цілому, так як наявність траєкторії допомагає систематизувати, оптимізувати і алгоритмізувати подальші кроки в процесі соціалізації дітей з обмеженими можливостями.

Третя умова – соціальне партнерство соціального педагога з вчителями, адміністрацією освітнього простору, батьками, громадськістю, що дозволяє об'єднати зусилля всіх зацікавлених сторін в наданні соціальної допомоги сім'ї та успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Четверта умова полягає в необхідності ґрунтовного методичного забезпечення процесу соціалізації дитини з особливими потребами, що дозволить підготувати фахівців, які володіють специфікою роботи з даною категорією сімей.

Соціально-педагогічна робота з дітьми які мають особливі освітні проблеми справа вельми нелегка, вимагає від соціального педагога терпіння, майстерності, і, звичайно, поваги і любові до таких дітей. Позитивна соціалізація можлива тільки при комплексному підході, обліку всіх факторів, що впливають на соціальний розвиток дитини, як результат спільних зусиль педагогів і сім'ї. Ми впевнені, що в умовах сприятливого корекційно-освітнього простору діти з особливими освітніми потребами можуть успішно засвоїти і реалізувати навички спілкування, норми, правила поведінки, цінності, установки, характерні суспільству здорових людей. Вони здатні стати рішучими, життєстійкими особистостями, які вміють боротися з труднощами, що мають лідерські позиції, активно взаємодіють з людьми. Але для цього потрібна постійна цілеспрямована робота всіх структур і учасників системи освіти (психолог, соціальний педагог, учителі, представники адміністрації тощо), батьків, однолітків і позитивний настрій самих «особливих» дітей. На цьому наші наукові пошуки не завершуються, подальші дослідження буде присвячено особливостям адаптації дітей з особливими потребами до умов освітнього простору.

Список використаної літератури

- 1. Дзоз В. А.** Ребенок с особыми образовательными потребностями: методичні рекомендації. Сімферополь: МОН АРК, 2012. 17 с.
- 2. Зверева І. Д.** Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
- 3. Рассказова О. І.** Развитие социальности учнів в умовах інклюзивної освіти. Теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В., 2003. 468 с.
- 4. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної культури, 2003. 134 с.
- 5. Караман О. Л.** Характеристика змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_2 (дата звернення: 12.01.2021).
- 6. Каталина М. И.** Образовательная среда как фактор социализации личности: социально-философский аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / ФГОУ высшего профессионального образования «Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации». Москва, 2009. 24 с.

References

- 1. Dzo, V. A.** (2012). Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [A child with special educational needs]. Simferopol: MON ARK [in Ukrainian].
- 2. Zvierieva, I. D.** (2013). Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social professionals]. 2-he vyd. Kyiv, Simferopol: Universum [in Ukrainian].
- 3. Rasskazova, O. I.** (2003). Rozvytok sotsialnosti uchniv v umovakh inkliuzyvnoi osvity. Teoriia ta tekhnolohiia [Development of students sociality in an inclusive education. Theory and technology]. Kharkiv: FOP Sheinina O. V. [in Ukrainian].
- 4. Bezpalko, O. V.** (2003). Sotsialna pedahohika v skhemakh i tablytsiakh [Social pedagogy in diagrams and tables]. Kyiv: Tsentr navchalnoi kultury [in Ukrainian].
- 5. Karaman, O. L.** (2012). Kharakterystyka zmistu sotsialno-pedahohichnoi roboty z nepovnitnimy zasudzhenymy v penitentsiarnykh zakladakh [Characteristics of the content of socio-pedagogical work with juvenile convicts in penitentiary institutions]. *Naukovyi visnyk Donbasu*, 4. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_2 [in Ukrainian].
- 6. Katalina, M. I.** (2009). Obrazovatel'naya sreda kak faktor socializacii lichnosti: social'no-filosofskij aspect [Educational environment as a factor of socialization of personality: socio-philosophical aspect]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Moskow [in Russian].

Шабасєва Н. С. Соціально-педагогічний аспект соціалізації дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища

У статті аналізується гостра соціальна проблема сучасності – соціалізація дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища (освітній простір, освітньо-корекційний простір, інклюзивне середовище). Розглядаються сутність і зміст поняття соціалізації дітей з

обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. Обґрунтовується гіпотетичне твердження, що підвищення рівня якості життя дітей з обмеженими можливостями може бути досягнуто, передусім, за рахунок створення найбільш сприятливих умов для соціалізації, враховуючи той факт, що первинна соціалізація була невдалою через об'єктивну віктимність (особливість потреб) дитини. Аналізуються ефективні соціально-педагогічні умови для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: соціалізація, освітнє середовище, соціально-педагогічний супровід, діти з особливими потребами.

Шабаета Н. С. Соціально-педагогічний аспект соціалізації дітей з особливими потребами в умовах освітнього простору

В статті аналізується остра соціальна проблема сучасності – соціалізація дітей з особливими потребами в умовах освітнього простору (освітнє простору, освітньо-коррекційне простору, інклюзивна середовище). Розглядаються сутність і зміст поняття соціалізації дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору. Обґрунтовується гіпотетичне твердження, що підвищення рівня якості життя дітей з обмеженими можливостями може бути досягнуто, перш за все, за рахунок створення найбільш сприятливих умов для соціалізації, враховуючи той факт, що первинна соціалізація була невдалою через об'єктивну віктимність (особливість потреб) дитини. Аналізуються ефективні соціально-педагогічні умови для соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Ключевые слова: социализация, образовательная среда, социально-педагогическое сопровождение, дети с особыми потребностями.

Shabaeva N. Socio-Pedagogical Aspect of Socialization of Children with Special Needs in the Educational Environment

The article analyzes the acute social problem of today – the socialization of children with special needs in the educational environment (educational space, educational and correctional space, inclusive environment). The definition of the terms «socialization», «educational environment» is given. The essence and content of the concept of socialization of children with disabilities in an inclusive educational space are considered. The hypothetical statement that the improvement of the quality of life of children with disabilities can be achieved primarily by creating the most favorable conditions for socialization, given the fact that the initial socialization was unsuccessful due to objective victimhood (special needs) of the child. Emphasis is placed on the complexity and contradictions of the socialization process, because it largely depends on what social environment a person falls

into. That is why a special role in the process of personality formation is acquired by the school correctional and educational space. The success of a child's socialization depends on the conditions created in the correctional and educational space and on the content of the latter.

Effective socio-pedagogical conditions for the socialization of children with disabilities are analyzed.

Key words: socialization, educational environment, social and pedagogical support, children with special needs.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ / СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.83:364.4:305

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-26-35

Белоліпцева Олена Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри

соціальної роботи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків, Україна.

beloliptseva27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3240-3985>

ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

В умовах суспільних трансформації, розвитку українського суспільства гендерний підхід у соціальній сфері є вкрай необхідним, оскільки гендерна збалансованість в суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором. Приєднання України до міжнародної спільноти, зобов'язало країну взяти на себе відповідальність щодо забезпечення рівності прав усіх верств населення. Необхідність забезпечення у суспільстві гендерної рівності означена як п'ята ціль серед Цілей Сталого Розвитку, які слугуватимуть в якості загальної основи для подальших перетворень в Україні, запровадження нових програм і проектів. Необхідність забезпечення гендерної рівності в українському суспільстві вимагає нового світогляду фахівців по роботі з різними категоріями населення, відповідно до якого змінюється стереотипне сприйняття можливостей реалізації прав та обов'язків жінок і чоловіків. Інтеграція гендерного підходу в сучасну соціальну роботу надасть реальну можливість фахівцям соціальної сфери, через кваліфіковане розуміння його сутності, з повагою ставитись до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу.

Враховуючи, що впровадження системи гендерної освіти у ЗВО є досить новітнім процесом, а більшість фахівців соціальної сфери не володіють знаннями щодо гендерної рівності на достатньому рівні, не розуміють значення гендерного підходу у своїй професійній діяльності, стає зрозуміло, що більшість кваліфікованих спеціалістів потребують підвищення кваліфікації, організованого безперервного навчання, зумовленого соціальним запитом на високий рівень освіченості, гендерної культури, професіоналізму фахівців.

Серед зарубіжних авторів, які працюють у руслі соціологічного аналізу гендерних відносин, заслуговують уваги роботи С. Аккер (S. Acker), Е. Гідденса (A. Giddens), Р. Коннела (R. Connell), Р. Кромптон (R. Crompton), Дж. Ріглі (J. Wrigley), С. Уолбі (S. Walby), К. Уоллес (C. Wallace), П. Еботт (P. Abbott), Дж. Еспін-Андерсен (G. Esping-Andersen).

Проблеми формування гендерної культури, умови впровадження гендерного підходу у вищих навчальних закладах, доцільності гендерної освіти та виховання, підготовки кадрів до реалізації ідеї гендерної рівності, інтеграції гендерного підходу у навчально-виховний процес обґрунтовують такі українські науковці як Т. Голованова, С. Гришак, Т. Дороніна, І. Іванової, Л. Кобелянська, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Любарська, І. Мунтяна, Н. Приходькіної, О. Рассказова, П. Терзі, О. Цокур, та ін.

Процес розвитку неперервної освіти та її елементів досліджували Ю. Бабанський, В. Осипова, В. Виноградова, Т. Десятов, Н. Бідюк, С. Романова, В. Блажек, Т. Хюсен, Ф. Кумбс, Ф. Шльосек та ін.; проблеми навчання дорослих досліджували Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, С. Змійов, В. Пуцов, Е. Торндайк, психологічні особливості дорослих – Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джуард, Дж. Флевел та інші; особливості неформальної освіти як складової неперервного навчання висвітлена у наукових працях Р. Дейва, К. Куллена, М. Форесті, П. Девіса, М. Ераута, Д. Філда, П. Фордхема, Х. Коллі, П. Ходкінсона та ін.

Метою статті є розкриття ролі неформальної освіти, у концепції безперервної освіти фахівців соціальної сфери, що вже здійснюють професійну діяльність, як цілеспрямованого процесу формування гендерної культури фахівців шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами вищої й післядипломної освіти.

Проведений аналіз наукових праць дозволив встановити, що гендерна культура це, перш за все, відмова від будь-якої форми дискримінації за статевою ознакою, руйнування стереотипів, визнання рівності можливостей та рівності результатів, наявність глибоких моральних знань, гендерного мислення з урахуванням міжгендерної взаємодії. Гендерна культура – це індивідуальна характеристика особистості.

На думку більшості вітчизняних вчених, поняття «гендерна культура» характеризується основними періодами еволюції характеристики та змісту: період теоретичного конфлікту щодо положення жінки в суспільстві, активне бажання жінок до рівноправ'я (поч. XV ст. – серед. XIX ст.); період боротьби жінки за право бути обраною (XIX ст. – XX ст.); період постановки проблеми дискримінації жінок на рівні теорії, виокремлення причин різниці становища у суспільстві жінок та чоловіків (друга чверть XX-го ст.); період розкриття феномену сексуальності, диференціація понять «стать» і «гендер», поява

чоловічого руху (кінець ХХ-го ст.); період «соціального партнерства», уваги на дискримінації жінок і сексуальних меншин, біженців, анти дискримінаційний навчальний простір тощо (початок ХХІ-го ст.) (О. Белоліпцева 2017, Н. Colley, 2008).

В наукових наробках П. Терзі гендерну культуру розглянуто як особливий вид культури, властиву суспільству загалом і конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин зокрема. На думку авторки гендерна культура виявляється певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей і змістів, норм і традицій, знакових систем, використовуваних суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції соціальної поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої (П. Терзі, 2007).

Під «гендерною культурою фахівців соціальної сфери» ми розуміємо особливу систему реалізації професійних умінь та навичок, що виявляється через комплекс сформованих відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових, мотиваційних і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, засвоєнні цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки, що відповідає принципам гендерного паритету та демократії.

Розуміння сутності гендерної культури фахівців соціальної сфери дозволило дійти висновку про складну багаторівневу та багатофункціональну структуру практичної роботи з реалізації даного процесі.

Ефективне формування гендерної культури таких спеціалістів можливе у процесі неформальної освіти дорослих, що характеризується нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості та різноманітності технологій підготовки; тісним зв'язком з практичною діяльністю та соціокультурним середовищем; стимулюванням самоосвіти, самовиховання та саморозвитком особистості; зверненням до будь-яких професійних, соціальних, етнічних та вікових груп та високим рівнем адаптованості до індивідуальних потреб кожної особистості.

У більшості зарубіжних досліджень неформальну освіту розуміють як будь-яку навчальну діяльність у робочий чи позаробочий час у колі фахівців, друзів, родини, що не є структурованою, організованою чи спланованою; як навчальний процес, що відповідає структурі цієї діяльності, набуває організованої форми, не належить до державних програм обов'язкової освіти та визначається цілеспрямованістю (Н. Colley, 2008).

Концептуальна ідея нашого дослідження ґрунтується на положенні, що неформальна освіта не має затверджених державою програм, але може відбуватися під егідою вищого навчального закладу. Іншими словами, це освіта у незалежній формі. Враховуючи вище означене, одним із ключових у формуванні гендерної культури фахівців соціальної

сфери у процесі неформальної освіти дорослих, нами визначено положення щодо створення мережі закладів неформальної освіти, де будуть успішно впроваджені технології цілеспрямованого навчання.

Актуальним постає питання діяльності Центрів гендерної освіти, діяльність якого має спрямовуватися на посилення гендерного аспекту у змісті соціально-гуманітарних дисциплін, активізацію виховних заходів, організацію науково-дослідницької роботи задля свідомого забезпечення засобами освіти рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації всіх форм дискримінації, запобігання насильству у всіх сферах життя суспільства, протидія торгівлі людьми тощо. У процесі активної взаємодії респондентів з Центрами гендерної освіти, формується соціальна спрямованість діяльності, інноваційність, адресність, мобілізованість, активна громадянська позиція, що особливо важливо у світлі досягнення сталого розвитку суспільства та розвитку соціальної активності сучасної молоді. Окрім того, сьогодні постала нагальна потреба у створенні широкої мережі закладів, які б сприяли неформальній освіті дорослих, зокрема фахівців соціальної сфери, що вже здійснюють професійну діяльність. «Гендерний відкритий університет» – саме такий інноваційний пілотний партнерський проект, що було реалізовано у рамках проекту «Єдина соціальна мережа» за підтримки Харківської міської ради.

Актуальність створення такого проекту визначається необхідністю запровадження гендерночутливого підходу у соціальну роботу з населенням в умовах зміни концепції та пошуку нових форм професійної взаємодії у системі «соціальний працівник – клієнт – територіальна громада». Вирішення пов'язаних з цим проблем вимагає підвищення рівня гендерної культури фахівців при наданні соціальної допомоги і підтримки вразливих верств населення. Проект було втілено через спільне створення сторонами партнерами та апробацію на базі КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР пілотної інноваційної структури – «Гендерний відкритий університет» (ГВУ), метою діяльності якої є забезпечення процесу гендерної просвіти працівників соціальної сфери, підвищення рівня гендерної грамотності та культури у професійному середовищі.

Важливим практичним етапом реалізації дослідження стало те, що комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради виступила одним з ініціаторів створення Гендерного відкритого університету, що зумовлювалося певними чинниками: по-перше, академія вже багато років здійснює підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників, у цьому напрямі напрацьовано великий досвід, вивчено проблеми з якими стикаються випускники на робочих місцях, розроблено нові інтерактивні форми і методи професійної підготовки; по-друге, академія постійно опікується проблемами гендерної просвіти молоді. З вересня 2009 року на базі академії діє Центр гендерної освіти, що є структурним науково-

дослідним підрозділом академії, який забезпечує надання науково-практичної допомоги соціальним працівникам, соціальним педагогам, учителям шкіл, викладачам та студентам вищих навчальних закладів щодо впровадження ідей гендерної рівності у професійну діяльність.

У процесі формування гендерної культури фахівців соціальної сфери одним із інтерактивних осередків неформальної гендерної освіти фахівців соціальної сфери став перший в Україні та у Східній Європі Музей жіночої та гендерної історії, Gendermuseum, який й на сьогодні залишається єдиним гендерним музеєм у цьому просторі. Особливістю екскурсії до Gendermuseum є її міждисциплінарність та інтерактивність. Під час екскурсії відвідувачі та відвідувачки мають можливість: відчутти на собі як відбуваються у суспільстві процеси гендерного конструювання та маніпуляцій; ознайомитися з міжнародним та українським законодавством у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків та гендерною термінологією; дізнатися про життя жінок у різні історичні часи; зануритися у відтворені умови життя в окупаційному Харкові; взяти участь у дискусіях та інтерактивних вправах; доторкнутися та сфотографуватися з будь-яким експонатом; отримати інформацію щодо гендерних перетворень у світі; ознайомитися з діяльністю міжнародних жіночих та феміністичних ініціатив та Міжнародної асоціації жіночих музеїв. Gendermuseum працює і як методичний центр. Методична робота включає: розробку нових експозицій з різних тем, навчальних програм різних заходів з гендерної тематики, проведення консультацій, складання роздаткових друкованих матеріалів, створення аудіоматеріалів, розробку методичних матеріалів та інтерактивних завдань з гендерної тематики; підготовку екскурсів-волонтерів, здійснення інформаційно-методичного супроводу з написання наукових студентських та учнівських робіт з гендерної тематики, розробку та впровадження в навчальний процес прогресивних методологічних й методичних підходів і новітніх інформаційних технологій, поширення кращих практик та передового досвіду з просвітницької та виховної роботи з гендерної тематики (О. Белоліпцева, 2017).

Починаючи з 2017 року, проект формування гендерної культури фахівців соціальної сфери орієнтований на гендерну просвіту фахівців з соціального і соціально-правового захисту й надання соціальних послуг, зокрема: персоналу уповноваженого органу з питань пробації, волонтерів пробації; працівників територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), державних та не державних соціальних служб; працівників соціально-психологічної служби ЗОШ та ЗВО, викладачів вищої школи, які опікуються підготовкою майбутніх соціальних працівників. До складу слухачів входять фахівці з питань соціальної роботи із суб'єктами Харківського міського відділу з питань пробації управління пробації Північно-Східного міжрегіонального управління з питань виконання кримінальних покарань та пробації

Міністерства юстиції, представники адміністрації та співробітники центру «Компас» Харківського благодійного фонду «Благо», відділу соціальної допомоги вдома Індустріального району м. Харкова, відновлювано-реабілітаційного центру «Маяк здоров'я», спортивно-психологічного центру реабілітації алко і наркозалежних «Радуга», благодійного фонду «Матері проти наркотиків», викладачі кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Окрім зазначених категорій фахівців слухачами стали провідні спеціалісти Центру зайнятості м. Полтава, соціальні працівники ЦСССДМ різних районів м. Харкова та області, соціальні педагоги ЗНЗ Харківської області.

У ході реалізації проекту відбулося проведення занять за спеціально розробленою програмою «Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері» Програма передбачає засвоєння навчального матеріалу за чотирма модулями:

- гендерні проблеми сучасного суспільства у науково-законодавчому вимірі та у повсякденному житті;
- гендерно чутливі практики роботи фахівців та волонтерів у соціальній та соціально-правовій сферах;
- гендерночутливий підхід до організації роботи служби пробації;
- робота працівників пробації із сучасною родиною та громадою як осередками гендерної соціалізації особистості.

До викладання були залучені висококваліфіковані фахівці: експерти з гендерних питань, тренерки Центру гендерної культури, досвідчені викладачі кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Харківської гуманітарно-педагогічної академії, кандидати наук, доценти, інші фахівці. У процесі навчання слухачами були апробовано значну кількість інтерактивних форм роботи, зокрема, практичні заняття з елементами тренінгу «Впровадження гендерного підходу у виховній діяльності як основний чинник успішної соціалізації особистості учня та рівного правового, соціального, економічного статусу майбутніх жінок та чоловіків» (мета: підвести учасників заняття до усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особи; допомогти усвідомити власну значущість та здатність впливати на гендерну ситуацію в державі; сформувані активну позицію щодо необхідності участі в гендерних перетвореннях; вправа «Традиційні уявлення про чоловіка та жінку», вправа «Вчора, сьогодні, завтра» (мета: підвести групу до розуміння гендерних ролей чоловіків і жінок); вправа «Відмінності у вихованні» (мета: сформувані чітке уявлення, що педагогічні вимоги мають бути однакові незалежно від статі); робота з кейсами (розбір різних ситуацій, наприклад «От, тобі вже 25... 26, але в тебе ще досі немає дитини... мабуть, оце запалення, з яким ти до мене прийшла, це якраз через це. Народи, народи – і все пройде!» Якись іще проблеми? – рішення одне: «Народи!» От є така розкішна фраза:

«Призначення жінки». І відразу що в голові? Дитина, сім'я, чоловік. А от чоловіче призначення? Трошки пізніше мозок починає працювати та вмикається: дерево посадити, сина виростити, на війні когось захистити, але оце жіноче призначення чітко вистрілює, моментально, а чоловіче призначення – уже не так чітко. Це говорить про те, що воно не таке очікуване, є вибір, а в жінки все чітко: не народила – не відбулася як жінка!» (О. Белоліпцева, 2017).

Наприкінці навчання проводиться екзамен у формі тестування. Тестове завдання включає в себе 30 запитань з варіантами відповідей. Питання включали в себе визначення понять гендер, гендерні знання, гендерна рівність, дискримінація, гендерні ролі, гендерні стереотипи; виявлення чинників появи гендерних стереотипів; теорії Стокгольмського синдрому і трикутника Карпмана; специфіки гендерного підходу в оцінці ризиків і потреб клієнта пробації; симптомів професійного вигорання належать до психофізіологічної групи; поняття гендерночутливого підходу у роботі соціального працівника тощо. Результати екзаменаційних відповідей було проаналізовано нами за результатами мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного компонентів. За результатами роботи Гендерного відкритого університету підтверджено позитивну динаміку за проявом високого рівня мотиваційного компоненту від 22,7% (до експерименту) до 34,4% (після експерименту), достатнього відповідно – від 52,0% до 59,8%, що підтверджує ефективність використання різноманітних розвивальних тренінгових вправ, інноваційно-діяльнісних ігор. Робота з кейсами сприяла виробленню гендерночутливого відношення до протилежної статі. За когнітивним компонентом гендерної культури фіксується зріст (від 15,9% до 32,6%). Динаміка поведінкового компоненту гендерної культури фахівців соціальної сфери була зафіксована у сформованості високого рівня.

Отримані дані засвідчили результативність експериментальної роботи щодо розвитку гендерної культури фахівців соціальної сфери у неформальній освіті дорослих. Важливим результатом реалізації проекту стало створення на базі КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР постійно діючої інноваційної структури – «Гендерний відкрий університет». Функціонування такої структури дає широкі можливості для просвіти фахівців, що працюють у різних соціальних осередках з різними категоріями населення, підготовки їх до вирішення нагальних проблем сучасного суспільства.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є аналіз системи формування гендерної культури фахівців соціальної сфери в Україні та за кордоном.

Список використаної літератури

1. Гендерночутливий підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навч.-метод. посіб. / упоряд.

Белоліпцева О. В., Лисенко Ю. О., Ткаченко М. Є., Чернецька Ю. І., Цибуліна І. В.; за заг. ред. О. І. Рассказової. Харків: ХГПА, 2017. 78 с. **2. Гендерночутливий** підхід у роботі з вразливими верствами населення у соціально-правовій сфері: навч. програма [для учасників проекту «Гендерний відкритий університет: гендерна грамотність та культура працівників соціальної сфери»] / уряд. Белоліпцева О. В., Лисенко Ю. О., Ткаченко М. Є., Чернецька Ю. І., Цибуліна І. В.; за заг. ред. О. І. Рассказової. Харків: ХГПА, 2017. 11 с. **3. Colley Н.,** Hodkins Р., Malcom J. Informality and formality in learning. *Lifelong Learning Institute University of Leeds*, 2008. **4. Терзі П. П.** Формування гендерної культури в студентів вищих технічних закладів навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2007. 20 с.

References

1. Bieloliptseva, O. V., Lysenko, Yu. O., Tkachenko, M. Ye., Chernetska, Yu. I., & Tsybulina, I. V. (Eds.). (2017). *Hendernochutlyvyi pidkhid u roboti z vrazlyvymy verstvamy naseleennia u sotsialno-pravovii sferi* [Gender-sensitive approach in working with vulnerable groups in the social and legal sphere]. Kharkiv: KhHPA [in Ukrainian]. **2. Bieloliptseva, O. V.,** Lysenko, Yu. O., Tkachenko, M. Ye., Chernetska, Yu. I., & Tsybulina, I. V. (Eds.). (2017). *Hendernochutlyvyi pidkhid u roboti z vrazlyvymy verstvamy naseleennia u sotsialno-pravovii sferi* [Gender-sensitive approach in working with vulnerable groups in the socio-legal sphere]. Kharkiv: KhHPA [in Ukrainian]. **3. Colley, Н.,** Hodkins, Р., & Malcom, J. (2008). *Informality and formality in learning. Lifelong Learning Institute University of Leeds* [in English]. **4. Terzi, P. P.** (2007). *Formuvannia hendernoї kultury v studentiv vyshchikh tekhnichnykh zakladiv navchalnykh zakladiv* [Formation of gender culture in students of higher technical institutions of educational institutions]. *Candidate's thesis*. Kirovohrad [in Ukrainian].

Белоліпцева О. В. Перспективи формування гендерної культури фахівців соціальної сфери у неформальній освіті дорослих

У статті розкрито досвід неформальної гендерної освіти працівників соціальної сфери в умовах впровадження гендерночутливого підходу. Проведено аналіз наукових праць щодо поняття гендерна культура, надано авторське визначення «гендерної культури фахівців соціальної сфери» як особливої системи реалізації професійних умінь та навичок, що виявляється через комплекс сформованих відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових, мотиваційних і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, засвоєнні цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки, що відповідає принципам гендерного паритету та демократії. Розкрито досвід впровадження інноваційного пілотного партнерського проекту «Гендерний відкритий університет». Проаналізовано досвід роботи Центру гендерної освіти, що є структурним науково-дослідним

підрозділом академії, який забезпечує надання науково-практичної допомоги соціальним працівникам, соціальним педагогам, учителям шкіл, викладачам та студентам вищих навчальних закладів щодо впровадження ідей гендерної рівності у професійну діяльність. Визначено, що функціонування такої структури дає широкі можливості для просвіти фахівців, що працюють у різних соціальних осередках.

Ключові слова: Центр гендерної освіти, Гендерний відкритий університет, неформальна освіта, просвіта.

Белолипецва Е. В. Перспективы формирования гендерной культуры специалистов социальной сферы в неформальном образовании взрослых

В статье раскрыто опыт неформального гендерного образования работников социальной сферы в условиях внедрения гендерночувствительного подхода. Проведен анализ научных работ относительно понятия гендерная культура, предоставлено авторское определение «гендерной культуры специалистов социальной сферы» как особой системы реализации профессиональных умений и навыков, проявляется через комплекс сложившихся соответствующих интеллектуальных, ценностно-смысловых, мотивационных и поведенческих характеристик, основанных на знании основ гендерного теории, развития духовных потребностей, усвоении ценностей, норм и правил поло-ролевого поведения, что соответствует принципам гендерного паритета и демократии.

Раскрыто опыт внедрения инновационного пилотного партнерского проекта «Гендерный открытый университет», Проанализирован опыт работы Центра гендерного образования, который является структурным научно-исследовательским подразделением академии, обеспечивает предоставление научно-практической помощи социальным работникам, социальным педагогам, учителям школ, преподавателям и студентам высших учебных заведений по внедрению идей гендерного равенства в профессиональной деятельности. Определено, что функционирование такой структуры дает широкие возможности для просвещения специалистов, работающих в различных социальных ячейках.

Ключевые слова: Центр гендерного образования, Гендерный открытый университет, неформальное образование, просветительство.

Beloliptseva O. Prospects in the Formation of Gender Culture for Social Specialists in Non-Formal Adult Education

The article reveals experience of non-formal gender education of social employees in terms of introduction a gender – sensitive approach. We analyzed scientific works in relation to the concept of gender culture, gave the author’s definition for the concept “gender culture for social specialist” as special realization’s system of professional skills which appear through the complex of formed appropriate intellectual, value – based, motivational and

behavioral characteristics. They are based on gender theory knowledge, development of mental needs, learned values and rules of sexual – role behavior in line with the gender parity and democracy.

The experience of introduction an innovative pilot partnership project Gender Open University was revealed. We analyzed the experience of the Gender Educational center, which is the academic structural research unit that provides scientific and practical assistance to social workers, social pedagogues, schoolteachers and students of higher educational institutions on the introduction of ideas gender equality in professional activities.

It was determined that functioning such organization gives us wide opportunities for educational professionals who work in different social areas.

Key words: Gender educational center, Gender Open University, non-formal education, enlightenment.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 364.4-055.5/.7

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-36-44

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>

ФОРМУВАННЯ ПРИВ'ЯЗАНOSTІ ТА ЇЇ РОЛЬ ЯК ВІТАЛЬНОЇ ПОТРЕБИ

На сьогодні пріоритетною у сфері захисту прав молодого покоління є проблема формування та збереження прив'язаностей дитини з урахуванням особливостей її вікового розвитку. Соціальні працівники, які здійснюють оцінку потреб дитини та її сім'ї, мають:

- розуміти загальні закономірності розвитку дитини;
- пересвідчитися, чи дитина розвивається і виховується у захищеному і сприятливому середовищі;
- чи дитина як на особистісному рівні, так і на рівні соціуму включена у систему довготривалих і емоційно позитивних зв'язків;
- виявляти ознаки порушення її прив'язаностей;
- усвідомлювати наслідки їх втрати для подальшого становлення особистості дитини.

Саме раннє діагностування слабких прив'язаностей чи їх відсутності, зосередження на емоційному розвитку дитини та здатності батьків оточити дитину емоційним теплом, пошук значущих для дитини людей, до яких збереглися прив'язаності, тощо може стати відправною точкою у соціальній роботі, спрямованій на зміну ситуації клієнта на краще, подолання складних життєвих обставин сім'ї (Зверева І.Д., 2007).

Введене у науковий тезаурус поняття «прив'язаність» – багатогранне. Теорія прив'язаності, основи психічної депривації та механізми її прояву досліджені Дж. Боулбі, Р. Шпіцом, О. Леонтьєвим, М. Ейнсворт, В. Фалберг. Ряд авторів: Н. Авдєєва, Е. Ейдемільер, Е. Еріксон, І. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчик доводять, що саме в ранньому віці починає формуватися самосвідомість і розвивається первинна здатність до емпатії, співпереживання. Фахівці, відзначають, що прив'язаність і втрата знаходяться «в серці» усієї роботи щодо захисту прав дітей.

Зокрема, прив'язаність як потреба дитини знайшла своє відображення у Декларації прав дитини, а, у свою чергу, базовий міжнародний документ Конвенція ООН про права дитини закріпив право дитини задовольняти потребу в прив'язаності у сприятливих для цього

умовах (у сімейному середовищі; під супроводом фахівців; здійснення профілактичної роботи з метою формування навичок усвідомленого батьківства тощо) (Зверєва, 2007).

Прив'язаність існує і у світі тварин, вона створює можливість для фізичного виживання і безпеки виду. Проте у середовищі людей вона забезпечує не лише задоволення базових потреб. Тобто, прив'язаність виступає біологічним інстинктом, в якому дитина починає шукати прив'язаності дорослого, коли відчуває загрозу або дискомфорт. Подібно дитинчатам багатьох інших видів, у малят виробляється імпринтинг на певний об'єкт прив'язаності і вони наполегливо йдуть за цим об'єктом, коли він віддаляється. Дитина відчуває інстинктивну потребу залишатися поруч з об'єктом прив'язаності, втрата контакту з ним може означати, що він загине. Поведінка на засадах прив'язаності очікує відповідь від безпечного дорослого, який в змозі зняти цю загрозу або страх.

Вирішальне значення у формуванні надійної прив'язаності, має якість батьківського догляду, міжособистісні стосунки, саме вони пов'язують дитину з іншими людьми і тим самим дозволяють формувати ідентичність особистості. Для успішного соціально-емоційного розвитку, дитина, потребує формувати стосунки як мінімум з одним значимим дорослим, який вірить в її успіх і підтримує, комунікує з ним системно і показує позитивний досвід взаємовідносин. Такою людиною для дитини можуть стати мати, батько, близькі родичі, наставники, тобто – це дорослий, як об'єкт прив'язаності.

У загальній формі прив'язаність можна визначити як «тривалий близький зв'язок між двома людьми, що не залежить від їх місцезнаходження і є джерелом емоційної близькості» (Фалберг, 1994).

Кожна людина від народження має потребу в близькості. Це відкриття належить британському психоаналітикові Джону Боулбі – творцеві «теорії прив'язаності» (англ. *Attachment theory*). Глибокі емоційні зв'язки зі значущими людьми є основою життєвих сил для кожної людини. Але для дітей – це життєва необхідність у буквальному значенні цього слова, бо дає можливість розвивати базову довіру до світу і позитивну самооцінку. На думку більшості фахівців, особливу роль у формуванні прив'язаності грають перші 1,5 – 3 роки життя дитини. У нормі в цьому віці дитина в надлишку отримує любов, харчування і необхідний догляд. Необхідною умовою повноцінного розвитку нервової системи новонародженого є його постійний, тісний контакт з матір'ю, який сприяє відчуттю безпеки, захищеності, комфортного тепла, ритмічному диханню. Стосунки новонародженого й дорослого насичені емоціями, тактильними відчуттями, збагачені частими фізичними контактами. Перший місяць життя називають стадією довіри: новонароджений починає орієнтуватися в тому, чи може він розраховувати на дорослого, довіряти йому, наскільки його люблять, чи швидко приходять на допомогу, як реагують на крик та усмішку, чи завжди підтримують у важку хвилину, чи турбуються про нього. І саме в

цей час знову і знову повторюється наступний цикл формування прив'язаності (рис. 1).

Дітям просто необхідно відчувати і переживати прив'язаність. Від неї залежить їх почуття безпеки, власної гідності, емпатії, сприйняття світу, розвиток совісті, логічного мислення, здатності контролювати власні емоції тощо. Батьки зобов'язані створити сприятливе середовище, дати дитині стимули для зростання, направити його розвиток і дати відчуття захищеності, настільки необхідне для формування прив'язаності.

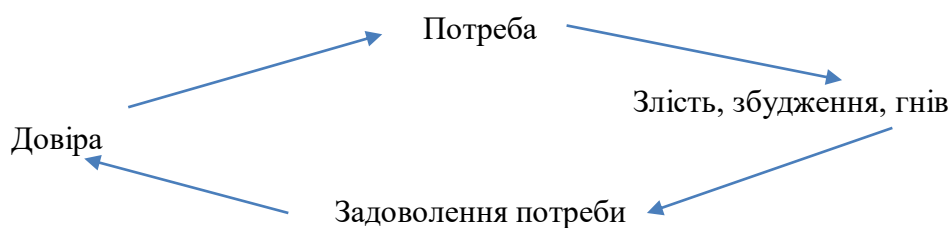


Рис. 1 Цикл формування прив'язаності

В перші шість років життя дитини прив'язаність існує на декількох рівнях: 1) прив'язаність через *почуття*. Бути в фізичному контакті з тим, хто важливий для тебе, відчувати його запах, бачити його. 2) *Наслідування*. Дитина імітує тих, кого вона любить, намагається бути схожим на них: в поведінці, в інтонаціях, в перевагах. 3) *Приналежність, лояльність*. Це бажання бути на одній стороні, бажання володіти («моя мама»). З'являються ревності. 4) *Почуття важливості для іншого*. Діти стають м'якше, шукають підтвердження своєї важливості для значимого дорослого. 5) *Любов*. Дитина віддає вам своє серце. Якщо раніше він говорив «люблю маму» більше імітуючи інших, то тепер він дійсно любить маму, співає пісні про любов і малює серця. це прив'язаність за допомогою емоцій, час, коли дитина фізично готова розлучатися з тими, хто йому дорогий, без травми для своєї психіки. 6) *Почуття, що тебе знають*. Дитина починає ділитися своїми секретами, щоб ми його краще розуміли, щоб бути ближче до нас. Психологічна прив'язаність. Це найглибший рівень прив'язаності і найуразливіший. Не кожен дорослий має досвід подібної прив'язаності.

Коли дитина стикається з жорстоким поводженням або зневагою з боку дорослих, описаний цикл формування прив'язаності може перерватися, що призводить до серйозних проблем у формуванні особистості дитини і негативно впливає на протягом всього його життя. Наші прив'язаності – це дуже вразлива, нічим не захищена територія. Основні джерела емоційної болю – розлука (або її очікування), сором, почуття незахищеності. Якщо дитина постійно відчуває емоційний біль, то серце її починає тверднути, і вона вже не сформує прив'язаність на більш глибоких рівнях. Наприклад, складності можуть виникнути в таких

важливих областях, як:

- Формування соціальних навичок і навичок спілкування.
- Когнітивний розвиток.
- Емоційний розвиток.
- Розуміння причинно-наслідкових зв'язків.
- Формування почуття сорому.
- Уміння будувати відносини на умовах взаємності.
- Уміння виконувати батьківські функції в майбутньому.
- Уміння приймати відповідальність.

У своїй теорії Дж. Боулбі розвинув теорію К. Лоренцо про етологічний підхід і виявив значущість для психічного розвитку дитини встановлення тривалих теплих емоційних взаємовідносин із матір'ю. Результати спостережень і клінічні дані показали, що відсутність чи розірвання таких стосунків спричиняють у дитини серйозний стрес. Таким чином, Боулбі вперше довів зв'язок прив'язаності, адаптації і виживання дитини. Середовищем, у якому формується прив'язаність, є сім'я, поза сім'єю встановити її дуже складно. Безпечна прив'язаність сприяє розвитку у дитини самодостатності та самостійності. Дитина може розлучатися з дорослим; із задоволенням досліджує світ; коли боїться шукає захисту і розради у батьків; повернення до батьків характеризується позитивним емоціями; віддає перевагу батькам, а не чужинцям; сформована установка: дорослий = безпечна база.

Характерними реакціями у дорослому віці при сформованій стійкої прив'язаності будуть: здатність до тривалих, заснованих на довірі, взаємин; сформоване почуття власної гідності, оптимізм, витривалість на критику; вміння ділитися почуттями із друзями і партнером; вміння формувати взаємини, звертатися за допомогою, співпрацювати.

При втраті об'єкта прив'язаності (сім'ї як сфери її формування) у дитини виникає порушення прив'язаності. Існують такі типи порушення прив'язаності (Дж. Боулбі, 2004):

- негативна (невротична) прив'язаність – дитина постійно шукає уваги від батьків, навіть і негативної, провокуючи покарання, намагаючись дратувати батьків. Вони постійно «чіпляються» за батьків, шукають «негативної» уваги, провокуючи на покарання. Така прихильність може сформуватися у дитини, мати якої демонструє нещирі емоції стосовно неї.

Реакціями у дорослому віці можуть бути: важко налагодити довірливі стосунки з друзями і партнерами; відсутність віри в свої можливості; залежність від дорослих; постійно повинен бути переконаний у тому, що його «люблять»; у разі розлуки дуже пригнічений стан;

- амбівалентна – у дітей таке порушення проявляється в переживанні ними тривоги і почуття незахищеності через те, що батьки демонстрували суперечливу або занадто наполегливу поведінку щодо

них. Ці діти самі поведуться непослідовно – вони то лагідні, то агресивні. При цьому такі перепади у спілкуванні є частими, компроміси у стосунках відсутні, а сама дитина не може пояснити свою поведінку і часто страждає від цього. Такий тип характерний для дітей, чиї батьки були непослідовними, істеричними, позбавляючи тим самим дитину можливості зрозуміти їх поведінку і пристосуватися до неї. Мати може бути щирою, але непослідовою – вона то надмірно чутлива і лагідна, то холодна, недоступна або навіть без об'єктивних причин агресивна до дитини;

- уникаюча – дитина замкнена, понура, не допускає довірливих стосунків із дорослими і дітьми, хоча може любити тварин. Основний мотив такої поведінки – нікому не можна довіряти. Батьки таких дітей виявляли емоційну холодність в спілкуванні з ними; часто були недоступні, коли їхня участь була необхідна; у відповідь на звернення до них дитини проганяли або карали. В результаті такого негативного підкріплення малюк вчився більше не проявляти відкрито своїх емоцій і не довіряти оточуючим. Такі діти намагаються уникати близькості з іншими, щоб уникнути негативних почуттів і захистити себе від непередбачуваних наслідків.

Характерні реакції в дорослому віці: проблеми з близькістю і інтимністю; вкладає мало емоцій у громадські та інтимні взаємини; не вміє або не хоче ділитися почуттями, думками з іншими; нестача мотивації, витривалості; буває агресивним або ізолюється;

- дезорганізована – такі діти навчилися виживати, порушуючи усі правила і кордони людських стосунків: їм не потрібно, щоб їх любили, вони хочуть, щоб їх боялися. Якщо така дитина спочатку і зверталась за емоційною підтримкою до батьків, в результаті такі звернення робили її тривожною, збентеженою і дезорієнтованою. Такий тип прив'язаності характерний для дітей, які зазнали систематичного жорстокого поводження і насильства і ніколи не мали досвіду прив'язаності.

Реакціями у дорослому віці можуть бути: серйозні проблеми у формуванні взаємовідносин; низьке почуття власної гідності; емоційні та психічні проблеми; у взаєминах може приймати роль жертви; неприйняття негативного досвіду і втрат.

Експерти зазначають, що незважаючи на правильність загальної класифікації прив'язаності небезпечного типу, визначення типу прив'язаності дитини може ускладнюватися рядом чинників: культурні відмінності у засобах прояву прив'язаності та емоцій; темперамент дитини; загальна вразливість та здатність долати відчуття тривоги; переважаючий стиль виховання.

Поведінка прив'язаності особливо яскраво проявляється у дитячому віці, але вона необхідна для виживання і здорового функціонування протягом усього життя. Батьки можуть потребувати допомоги у розпізнанні сигналів порушення прив'язаності. Ознаками порушення прив'язаності в поведінці дитини можуть бути:

- Необґрунтована агресія та аутоагресія, суїцидальна поведінка, умисне самокаліцтво;

- Надмірні фантазії змішані з реальністю, відсутність різниці між реальністю та фантазіями, створення «свого» світу і поглиблення в нього, тривалий період невідомого друга;

- Небезпечні ігри та поведінка;

- Залежність від психоактивних речовин або поведінкова залежність;

- Надмірна мастурбація;

- Проблеми з харчуванням;

- Уникнення та ізоляція;

- Раптове змінення звичок;

- Раптові зміни в колі спілкування;

- Наростаюча брехня, крадіжки, маніпуляції;

- Все інше, що вас турбує, як батьків або як фахівців, які працюють з дитиною.

Допомогти у роботі з дітьми з порушеною прив'язаністю, налагодити позитивні взаємостосунки допомагає дотримання наступних рекомендацій: безумовне прийняття дитини та її минулого; виховний процес без покарань и будь-якого насилля; уважно вислуховувати проблеми, переживання та потреби дитини; чітко сформульовані правила, структура дня – частина якого приймається разом з дитиною; проводити багато часу з дитиною (читати, грати, виконувати щось разом); зрозуміла та безпечна для дитини роль дорослого – наставника в його житті; передбачуваність оточення та поведінки дорослих; підтримувати всі, навіть незначні успіхи дитини; завжди допомагати дитині, якщо вона вас про це попросить; обговорювання своїх емоцій та безпечний вираз почуттів дорослим; робити дитині зауваження у формі безособистісних «Я-повідомлень»; допомога спеціалістів, груп взаємопідтримки, навчання; надавати можливість вибору та посилення у дитини почуття контролю й власної ефективності, залучення дитини у процес прийняття рішень у його житті, підкреслення у дитини почуття «Я можу»; не забувати обіймати, цілувати, пригортати дитину до себе.

Таким чином, проблема формування і функціонування прив'язаності до кінця не розв'язана. Спостерігається чітка залежність між рівнем прив'язаності і здатністю будувати стосунки з людьми, виховувати власних дітей. Дитина, у якої сформована прив'язаність, нормально розвивається, вчиться розрізняти власні почуття і почуття інших, мислить логічно, розвиває соціальні зв'язки, довіряє оточуючим, стає впевненою у собі, менше заздрить, проявляє любов і ніжність до інших. Сила і якість прив'язаностей багато у чому залежать від поведінки батьків щодо дитини. У дітей, чиї потреби у любові та зв'язку з ближніми не задовольняються, уся внутрішня енергія йде на боротьбу з тривогою і пристосування до пошуку емоційного тепла в умовах його

«жорсткого дефіциту». Саме тому фахівці із соціальної роботи повинні вивчати характер міжособистісних стосунків дитини і батьків з метою оцінки якості цих взаємин, а також навчати батьків більш ефективним стратегіям задоволення потреб дитини.

Список використаної літератури

1. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва: Академ. проект, 2004. 232 с. **2. Ігнатенко К.** Формування прихильності у прийомних дітей як фактор благополучного розвитку особистості. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. №1. С. 30–35. **3. Оцінка** потреб дитини та її сім'ї / за заг. ред. І. Д. Зверевої; авт. кол.: І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко, І. Саммон. Київ: Держсоцслужба, 2007. 144 с. **4. Петрочко Ж.** Оцінка потреб дитини та її сім'ї: сутність, значення, концептуальні засади. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. №1 (22). С. 76–82.

References

1. Boulbi, Dzh. (2004). Sozdanie i razrushenie emocional'nyh svyazej [Making and breaking emotional bonds]. Moscow: Akadem. proekt [in Russian]. **2. Ihnatenko, K.** (2010). Formuvannia prykhylnosti u pryiomnykh ditei yak faktor blahopoluchnoho rozvytku osobystosti [Formation of attachment in foster children as a factor in the successful development of personality]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka – Social pedagogy: theory and practice, 1*, 30-35 [in Ukrainian]. **3. Zvierieva, I. D.,** Kyianytsia, Z. P., Kuzminskyi, V. O., Petrochko, Zh. V., & Sammon, I. (Eds.). (2007). Otsinka potreb dytyny ta yii simi [Assess the needs of the child and his family]. K.: Derzhsoctsluzhba [in Ukrainian]. **4. Petrochko, Zh.** (2014). Otsinka potreb dytyny ta yii simi: sutnist, znachennia, kontseptualni zasady [Assessment of the needs of the child and his family: essence, meaning, conceptual principles]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of Zaporizhia National University. Pedagogical sciences, 1* (22), 76-82 [in Ukrainian].

Литвинова Н. А. Формування прив'язаності та її роль як вітальної потреби

У статті автор доводить важливість для повноцінного розвитку дитини, формування її ідентичності та встановлення прив'язаностей між дитиною і батьками чи особами, котрі їх замінюють. Розглянуто забезпечення зв'язку, стабільних і тривалих стосунків дитини і дорослих. В перші шість років життя дитини прив'язаність існує на декількох рівнях: почуттів, наслідування, приналежність, почуття важливості для іншого, любов, почуття, що тебе знають.

Проаналізовано типи порушення прив'язаності, взаємозв'язок між етапами розвитку та потребами дитини. Ознаки порушення прив'язаності

в поведінці дитини. Наслідки порушень та реакції у дорослому віці. Сформульовано рекомендації щодо налагодження позитивних взаємостосунків з дитиною та формування стабільної прив'язаності.

Ключові слова: прив'язаність, розвиток, потреби дитини, порушення.

Литвинова Н. А. Формирование привязанности и ее роль как поздравительной потребности

В статье автор аргументирует важность для полноценного развития ребенка, формирования его идентичности и установления привязанности между ребенком и родителями или лицами, их замещающими. Рассмотрено обеспечение связи, стабильных и длительных отношений ребенка и взрослого. В первые шесть лет жизни ребенка привязанность существует на нескольких уровнях: чувств, подражания, принадлежность, чувство важности для другого, любви, чувство, что тебя знают.

Проанализированы типы нарушения привязанности, взаимосвязь между этапами развития и потребностями ребенка. Признаки нарушения привязанности в поведении ребенка. Последствия нарушений и реакции во взрослом возрасте. Сформулированы рекомендации по налаживанию позитивных взаимоотношений с ребенком и формированию стабильной привязанности.

Ключевые слова: привязанность, развитие, потребности ребенка, нарушения.

Litvinova N. Formation of Attachment and Its Role as a Vital Need

In the article, the author proves the importance for the full development of the child, the formation of his identity and the establishment of ties between the child and the parents or persons who replace them.

Ensuring communication, stable and lasting relationships between children and adults are considered. In the first six years of a child's life, attachment exists on several levels: feelings, imitation, belonging, feelings of importance to others, love, feelings that you are known.

The types of attachment disorders, the relationship between the stages of development and the needs of the child are analyzed. Signs of attachment disorder in the child's behavior. Consequences of disorders and reactions in adulthood.

Recommendations for establishing a positive relationship with the child and forming a stable attachment are formulated: unconditional acceptance of the child and his past; educational process without punishment and any violence; listen carefully to the problems, experiences and needs of the child; clearly formulated rules, the structure of the day – part of which is taken with the child; spend a lot of time with the child; clear and safe for the child the role of an adult – a mentor in his life; predictability of the environment and behavior of adults; to support all, even insignificant successes of the child;

always help the child if she asks you to; discussing one's emotions and safely expressing one's feelings to adults; make remarks to the child in the form of impersonal „I-messages”; assistance of specialists, mutual support groups, training; provide the opportunity to choose and strengthen the child's sense of control and self-efficacy, involve the child in the decision-making process in his life, emphasize the child's sense of „I can”; do not forget to hug, kiss, hug the child.

Key words: attachment, development, needs of the child, disorders.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 364-787.522:314.151.3-054.73

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-45-52

Луканов Дмитро Володимирович,
аспірант кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
a74639986@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7908-1047>

Сьомкіна Інна Сергіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.
syomkinna21@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-6620-2663>

ПЕРСПЕКТИВИ ДІЯЛЬНОСТІ ДЕРЖАВНИХ ОРГАНІВ ЩОДО СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Сьомий рік 1,5 мільйона українців мають статус переселенців із окупованих територій Донбасу і Криму. Звісно, для певної категорії осіб, це можливість отримувати подвійні пенсії, допомогу від державних і недержавних організацій, благодійних фондів, отримавши яку вони повертаються до окупованих територій. Але, перед величезною кількістю зареєстрованих внутрішньо переміщених осіб (далі ВПО) стоїть проблема інтеграції та соціальної адаптації до нових умов життя. Міжнародні партнери України (Парламентська асамблея Ради Європи, Європарламент) постійно наголошують на необхідності більш активного і швидкого вирішення проблем ВПО, оскільки переселенці сьогодні – дуже вразлива категорія населення в плані соціальної адаптації, саме тому пріоритетними завданнями є розробка нових технологій (форм, методів) які будуть сприяти успішній соціальній адаптації ВПО. Гостра потреба в удосконаленні діяльності державних органів щодо соціальної адаптації, обумовила вибір теми наукової статті «Перспективи діяльності державних органів щодо соціальної адаптації вимушених переселенців».

Мета роботи: окреслити напрями діяльності державних органів щодо соціальної адаптації ВПО.

Різні аспекти соціальної адаптації ВПО представлено в дослідженнях відомих учених: Ю. Аругтюнян, В. Грищенко, О. Зайцева, І. Зверева, А. Капська, О. Караман, Н. Краснова, О. Ольхович, І. Пеша, О. Піскун, А. Похлебаєва, Г. Солдатова, А. Фернхем, К. Халепа, С. Харченко, Л. Цибулько, А. Шацька, Л. Шестак, Я. Юрків (особливості соціальної роботи з незахищеними верствам населення); Н. Андрусинин,

М. Бачинська, Т. Бондар, І. Локтева, О. Осінкіна, У. Садова (міждисциплінарний аналіз проблеми соціальної адаптації переселенців); Я. Овсяннікова, О. Петрусевич, Г. Солдатова, К. Халепа, В. Франкл (соціально-психологічна допомога вимушеним мігрантам); Д. Беррі, У. Кім, К. Уорд (чинники успішності входження вимушених переселенців до інших умов життя), О. Соколова, Л. Шайгерова (психологічні проблеми ВПО); О. Блинова (взаємозв'язок психологічного благополуччя та успішності адаптації мігрантів), В. Серета, О. Міхеєва (мотиви переміщення людей) М. Колодій (ставлення приймаючої громади до переселенців); О. Балакірєва, Т. Доронюк, О. Міхеєва, Ю. Муромцева, У. Садова, В. Серета, Т. Старинська, А. Солодько (загальні проблеми внутрішньо переміщених осіб).

Більшість науковців вважають, що соціальна адаптація – це вид взаємодії особистості (соціальної групи) з соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників, засвоюються індивідом норми і традиції групи, входження у її рольову структуру. Зазначимо, що середовище – це соціально-побутові умови, у яких живе людина (її оточення); природні умови, у яких відбувається життєдіяльність певного організму, речовини, тіла, що заповнюють простір і мають певні властивості. Саме соціальне середовище формує певні очікування щодо поведінки особистості (Безпалько, 2009).

Зміст соціальної адаптації може бути зведений до того, що це цілісний, динамічний, безперервний, відносно сталий процес взаємодії особистості і соціального середовища, який формує здатності свідомо орієнтуватися в мінливих та екстремальних ситуаціях, виробляти адекватні соціальним реаліям моделі поведінки, раціонально використовувати індивідуальний та суспільний потенціал та досвід для узгодження оцінок, можливостей, повної реалізації своїх потреб, уподобань. Вітчизняні й зарубіжні дослідники відмічають ознаки й якості адаптованості індивіда до соціального оточення, серед яких слід відмітити: отримання статусу, місця в соціальній структурі суспільства; здатність самостійно долати стресові ситуації; установки на активну взаємодію з соціальним середовищем, продуктивність, психічна рівновага, здатність насолоджуватись життям, конструктивне вирішення конфліктних і напружених ситуацій, емоційно-насичені зв'язки з людьми тощо. Адаптацію можна вважати успішною, якщо людина реалізує свій особистісний потенціал, можливості, здібності та успішно вирішує психологічні й соціокультурні проблеми (Блінова, 2009, с. 55).

Проблема соціальної адаптації ВПО має особливу актуальність для вимушених мігрантів. Соціальної адаптації вимушених переселенців перешкоджають такі додаткові бар'єри: соціальні, соціально-економічні, соціокультурні, правові, етнічні (складнощі і забезпеченням вимушених переселенців робочими місцями, житлом, установами соціальної інфраструктури). Разом із тим, успішна соціальна адаптація вимушених

переселенців вносить істотний внесок у розвиток економіки і соціальних відносин, формує та підтримує політичну стабільність, знижує соціальну напругу в суспільстві.

Отже, соціальна адаптація – це складний, детермінований низкою чинників (природним середовищем, соціально-економічним устроєм, укладом господарювання, якісними культурними характеристиками, ментальністю, поведінкою) процес пристосування ВПО до соціальних умов існування в новому середовищі та адаптивна діяльність людини, стосовно довколишнього середовища, яка зумовлена динамікою соціальної реальності, у котрій вона перебуває.

Щодо визначення категорії «внутрішньо переміщені особи», то М. Ніколайчук зауважує, що внутрішньо переміщені особи – це специфічна цільова група реалізації міграційної політики, якій притаманні різноманітні ознаки, детерміновані особливими потребами, особистісними характеристиками та впливами зовнішнього середовища (Nikolajchuk, 2005). Г. Гудвін-Гілл визначає ВПО як осіб, котрі змушені раптово втікати зі своїх будинків у великих кількостях, у результаті збройного конфлікту, внутрішньої ворожнечі, систематичних порушень прав людини або стихійних лих, і перебувають на території власної країни. Ототожнюючи поняття «внутрішньо переміщена особа» та «переселенець», автор підкреслює, що фактично ВПО – це особи, які підпадають під визначення «вимушені переселенці», але які, покинувши місце свого постійного проживання, залишаються в країні своєї громадянської належності й можуть користуватися її захистом (Гудвін-Гілл, 1997, с. 314–315).

Соціальна адаптація, будучи складним і багаторівневим процесом, здійснюється в різних сферах життєдіяльності людини. Як процес вона означає пристосування особистості або соціальної групи, що потрапила у важку життєву ситуацію, до реального соціального середовища. Процес соціальної адаптації починається з усвідомлення особистістю (соціальною групою) тієї обставини, що її стара поведінка не сприяє досягненню успіху, і необхідно міняти модель поведінки з урахуванням вимог нового соціального середовища. Для зміни поведінкових зразків необхідна активна позиція самої особистості. Накопичені результати досліджень з питань надання допомоги мігрантам, дозволили фахівцям дійти висновку про три стадії адаптації, які проходять мігранти в тому числі внутрішньо переміщені особи та їх сім'ї.

Перша стадія – «орієнтування». Характерними рисами етапу є відчуття втрати соціальних зв'язків із звичним середовищем, невизначеність соціального статусу, криза самоідентифікації, що провокує депресивний стан мігрантів.

Друга стадія – «оцінка». Діяльність вимушених мігрантів спрямована на вивчення нового соціального середовища, соціальних норм, соціокультурних відмінностей, що панують у приймаючій спільноті.

Третя стадія – «сумісність». Досягнення відповідної стадії адаптації можливо за умови співробітництва окремих осіб та сімей внутрішньо переміщених осіб з оточуючим середовищем, формування особистісної якості – мотивації до позитивного вирішення проблем, пов'язаних з пристосуванням до нових життєвих умов, використовують в основному конструктивні методи адаптації (Семигіна, 2015).

У цілому, форми і методи соціальної роботи з вимушеними переселенцями передбачають не тільки систему надання індивідуальної або групової допомоги громадянам, що опинилися в результаті міграції в складних життєвих обставинах, а й перетворення суспільного середовища, увагу до характеристики міграційних потоків, міграційної ситуації, чисельності переселенців та їх категорій. Всі ці питання залишаються, на жаль, актуальними для українського суспільства та потребують свого подальшого вивчення.

Система надання соціальних послуг, так само, як і ринок праці, мережа освітніх та медичних закладів теж зазнала додаткового навантаження, оскільки очевидним стає той факт, що ВПО є новою категорією отримувачів соціальних послуг в Україні. Зрозуміло, що підготувати заклади соціального обслуговування до появи додаткового контингенту отримувачів за умов, які склалися у 2014 р., було не можливо (Горемкіна, 2018, с. 89). Каталізатором успішної соціальної адаптації ВПО є держава, а саме, державна програма допомога вимушеним переселенцям. Серед перспективних видів діяльності щодо соціальної адаптації ВПО, на нашу думку, є наступні:

- залучення самих ВПО до вирішення проблем вимушених переселенців;
- удосконалення професійної підготовки та перепідготовки кадрів, які працюють з ВПО;
- підвищення та оновлення професійних знань соціальних працівників при наданні психологічної допомоги ВПО (курси підвищення кваліфікації, тренінги, навчальні програми);
- забезпечення функціонування мобільних та постійно діючих інформаційних центрів для ВПО в місцях їх компактного проживання та на КПВВ;
- створення мережі клубів взаємодопомоги та розвитку для ВПО у містах і районах області;
- забезпечення функціонування веб-ресурсів із переліком організацій, які надають гуманітарну та благодійну допомогу ВПО (з постійним оновленням інформації);
- розробка, виготовлення та розповсюдження інформаційно-роз'яснювальних друкованих брошур та буклетів щодо основних прав ВПО та способу вирішення питань, з якими вони найчастіше звертаються за правовою допомогою;

- сприяння започаткуванню власної справи громадянами з числа ВПО, шляхом надання одноразової допомоги для організації підприємницької діяльності;
- регулярне оновлення і розміщення (не рідше одного разу на місяць) інформаційно-довідкових матеріалів про можливості працевлаштування на території проживання;
- здійснення психологічної, соціальної та юридичної підтримки працевлаштованих громадян ВПО з питань адаптації на робочому місці;
- психосоціальна підтримка дітей та молоді з числа ВПО у навчальних закладах, проведення консультаційної та просвітницької роботи з батьками та особами, які їх замінюють;
- забезпечення функціонування мережі кабінетів психологічної реабілітації для ВПО;
- інформаційний супровід соціальної адаптації ВПО в засобах масової інформації (електронних, друкованих, радіо, телебачення);
- інформаційне сприяння в підборі варіантів тимчасового житлового розміщення ВПО (готелі, оренда житла у фізичних осіб, гуртожитки, службове житло);
- започаткування системи доступних кредитів на придбання постійного житла, в тому числі з використанням іпотечного кредитування;
- проведення тренінгів з профорієнтації та відкриття власної справи для молоді.

Таким чином, соціальна адаптованість особистості передбачає здатність індивіда задовольняти свої потреби на прийнятному для себе рівні, в конкретній ситуації, в певному соціальному просторі. Система державної допомоги вимушеним переселенцям є проблемою яка не знайшла ще повного наукового осмислення і ефективних державних заходів. Вирішення проблеми вимушеної міграції вимагає від держави не тільки дуалістичного підходу, але вироблення і реалізації, чітко вивіреної державної політики в цій сфері діяльності, так як з одного боку – вона носить гуманітарний характер, а з іншого – пов'язана з проблемами безпеки держави. Серед основних кроків, спрямованих на підвищення ефективності державної політики щодо ВПО, є наступні: залучення ВПО до вирішення проблем вимушених переселенців; удосконалення професійної підготовки та перепідготовки кадрів, які працюють з ВПО; створення мережі клубів взаємодопомоги та розвитку для ВПО у містах та районах області; здійснення психологічної, соціальної та юридичної підтримки працевлаштованих громадян ВПО з питань адаптації на робочому місці; психосоціальна підтримка дітей та молоді з числа ВПО у навчальних закладах, проведення консультаційної та просвітницької роботи з батьками та особами, які їх замінюють тощо. Подальші наукові дослідження буде присвячено вивченню досвіду зарубіжних країн щодо роботи з вимушеними мігрантами.

Список використаної літератури

1. **Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. **Блінова О.** Проблема психологічного здоров'я мігрантів. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2009. №14. С. 55–62.
3. **Гудвін-Гилл Г. С.** Статус беженця в міжнародном праві / пер. с англ. под ред. М. И. Левиной. Москва: «ЮНИТИ», 1997. 647 с.
4. **Nikolajchuk M.** The constituent elements of the mechanism of regulation of migration processes of the rural population. *Rehional'na ekonomika*. 2005. Vol. 3. No. 37. P. 105–112.
5. **Семигіна Т. В., Гусак Н. Є.** Соціальна підтримка внутрішньо переміщених осіб. *Український соціум*. Київ, 2015. № 2. С. 65–72.
6. **Горемикіна Ю. В.** Партнерство держави і суспільства у соціальному обслуговуванні внутрішньо переміщених осіб. *Демографія та соціальна економіка*. Київ, 2018. № 1. С. 87–99.

References

1. **Bezpalco, O. V.** (2009). Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari [Social pedagogy: schemes, tables, comments]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
2. **Blinova, O.** (2009). Problema psykholohichnoho zdorovia mihrantiv [The problem of psychological health of migrants]. *Zbirnyk naukovykh prats: filosofoiia, sotsioloheiia, psykholohiia – Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology*, 14, 55-62 [in Ukrainian].
3. **Gudvin-Gill, G. S.** (1997). Status bezhenca v mezhdunarodnom prave [Refugee status in international law]. Moscow: «YUNITI» [in Russian].
4. **Nikolajchuk, M.** (2005). The constituent elements of the mechanism of regulation of migration processes of the rural population. *Rehional'na ekonomika – Regional economy*, 3, 37, 105-112 [in English].
5. **Semyhina, T. V., & Husak, N. E.** (2015). Sotsialna pidtrymka vnutrishno peremishchenykh osib [Social support for internally displaced persons]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian society*, 2, 65-72 [in Ukrainian].
6. **Horemikina, Yu. V.** (2018). Partnerstvo derzhavy i suspilstva u sotsialnomu obsluhovuvanni vnutrishno peremishchenykh osib [Partnership of state and society in social services for internally displaced persons]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and social economy*, 1, 87-99 [in Ukrainian].

Луканов Д. В., Сьомкіна І. С. Перспективи діяльності державних органів щодо соціальної адаптації вимушених переселенців

У статті розглядається гостра проблем українського сьогодення – соціальна адаптація вимушених переселенців з окупованих територій Донбасу і Криму. Надається стислий аналіз визначення термінів «внутрішньо переміщена особа», «соціальна адаптація». Наголошується на необхідності удосконалення державної політики щодо соціальної

адаптації вимушених переселенців, шляхом залучення самих вимушених переселенців до вирішення проблем які пов'язані з соціальною адаптацією; вдосконалення професійної підготовки та перепідготовки кадрів, які працюють з внутрішньо переміщеними особами; створення мережі клубів взаємодопомоги та розвитку для ВПО; здійснення психологічної, соціальної та юридичної підтримки працевлаштованих громадян ВПО з питань адаптації на робочому місці тощо.

Ключові слова: соціальна адаптація, внутрішньо переміщена особа, вимушений мігрант, технології соціальної адаптації переселенців.

Луканов Д. В., Семкина И. С. Перспективы деятельности государственных органов по социальной адаптации вынужденных переселенцев

В статье рассматривается острая проблем украинской действительности – социальная адаптация вынужденных переселенцев из оккупированных территорий Донбасса и Крыма. Предоставляется краткий анализ определения терминов «внутренне перемещенное лицо», «социальная адаптация». Подчеркивается необходимость совершенствования государственной политики по социальной адаптации вынужденных переселенцев, путем привлечения вынужденных переселенцев к решению проблем связанных с социальной адаптацией; совершенствование профессиональной подготовки и переподготовки кадров, работающих с внутренне перемещенными лицами; создание сети клубов взаимопомощи и развития для ВПЛ; осуществление психологической, социальной и юридической поддержки трудоустроенных граждан ВПЛ по вопросам адаптации на новом рабочем месте и т. д.

Ключевые слова: социальная адаптация, внутренне перемещенное лицо, вынужденный мигрант, технологии социальной адаптации ВПЛ.

Lukanov D., Syomkina I. Prospects for the Activities of State Bodies on the Social Adaptation of Internally Displaced Persons

The article considers the acute problems of the Ukrainian present – the social adaptation of internally displaced persons from the occupied territories of Donbass and Crimea. A brief analysis of the definition of the terms «internally displaced person», «social adaptation» is provided. Emphasis is placed on the need to improve state policy on the social adaptation of internally displaced persons, by involving migrants in solving problems related to social adaptation; improving the training and retraining of staff working with internally displaced persons; creation of a network of mutual assistance and development clubs for internally displaced persons; implementation of psychological, social and legal support for employed citizens on adaptation in the workplace; psychosocial support of children and youth from among internally displaced persons in educational institutions, conducting counseling and educational work with parents and persons

replacing them; ensuring the functioning of the network of psychological rehabilitation rooms for forced migrants; information support of social adaptation of internally displaced persons in mass media (electronic, printed, radio, television); information assistance in the selection of options for temporary housing for internally displaced persons (hotels, rental housing for individuals, dormitories, office accommodation).

Key words: social adaptation, internally displaced person, forced migrant, technologies of social adaptation of migrants.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 37.013.42:316.621-052

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-53-61

Маковецька Анастасія Сергіївна,

аспірантка кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

moskow555nastya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9402-5414>

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СИСТЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ВИХОВАННІ ГІПЕРАКТИВНИХ УЧНІВ

Важливим чинником у соціалізації та вихованні дітей та учнівської молоді є партнерська взаємодія сім'ї та школи, оскільки для соціального становлення особистості величезне значення має узгодженість цілей і дій, об'єднання виховних можливостей цих двох суспільних інституцій. Нові соціокультурні зміни в Україні гостро поставили завдання наповнення освітнього контенту новим соціально-педагогічним змістом взаємодії сім'ї та школи, у якому батьки виступають активними учасниками педагогічного процесу. Теоретичні та практичні положення педагогічних досліджень доводять, що становлення особистості учня відбувається у його взаємодії з різними суб'єктами соціально-педагогічного впливу, зокрема, з сім'єю, навчальними закладами, громадою, формальними чи неформальними об'єднаннями, релігійними спільнотами. Прослідковується об'єктивна потреба вивчення проблеми взаємодії сім'ї та школи, її розроблення і вирішення, оскільки сьогодні у кожній школі особливе місце займають питання педагогічного впливу на соціально-дезадаптованих дітей, зокрема гіперактивних, та узгодженості в спільних напрямках роботи працівників навчального закладу та батьків чи осіб, що їх замінюють.

Дослідження порушеного вище питання неможливе без ретельного вивчення законодавчих актів та постанов України, які забезпечують умови для збагачення національної системи освіти й виховання, доступності освіти для учнів з порушеннями у здоров'ї та особливими освітніми потребами. У Конституції України, законах України «Про освіту», «Про охорону дитинства», «Про внесення змін до деяких законів України про освіту з організації інклюзивного навчання» гарантуються створення умов підтримки та захисту дітей з особливими потребами; наказах Міністерства освіти і науки України «Концепція розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», «Про затвердження плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми

потребами, у тому числі дітей-інвалідів» та інших нормативно-правових актах; у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується, що принцип співробітництва школи й сім'ї, єдності виховних впливів учителів і батьків має важливе значення в практиці виховання підростаючого покоління; в Законі України «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Концепції національного виховання, Національній програмі «Діти України» та «Українська родина» підкреслено, що найважливішими соціальними інститутами, на які покладено відповідальність за навчання й виховання молоді, є сім'я та школа.

У вітчизняній науці про виховання досліджено значну кількість аспектів взаємодії школи й соціального середовища. Взаємодію як цілеспрямований вплив школи й соціального середовища одне на одного, який сприяє взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу взаємодіючих систем розглянуто в теоретичних положеннях філософів, соціологів, психологів та педагогів (Г. Андреєва, Л. Байбородова, В. Бочарова, Л. Ваховський, Б. Вульф, О. Коджаспіров, М. Рожков, В. Семенов). Особливості виховного потенціалу родинної педагогіки (С. Бабишина, З. Болтарович, М. Стельмахович); формування педагогічної культури сучасних батьків (А. Марушкевич, В. Постовий); основні напрями співпраці сім'ї і школи (Т. Алексеєнко, Т. Харченко); психологічні основи сімейного виховання (В. Кравець); виховна робота сім'ї та школи з важковиховуваними дітьми (В. Татенко, Т. Титаренко, В. Оржеховська).

Зарубіжними вченими здійснено значну кількість досліджень з вивчення найважливіших аспектів взаємодії школи й соціального середовища. У Франції прихильники соціоцентричної концепції досліджували стосунки між школою та батьками (Р. Бальєна (R. Ballion), Р. Буайєра (R. Boyer), Д. Гласмана (D. Glasman), М. Делькло (M. Delclaux), П. Дюрнінга (P. Durning), П. Крузе (P. Crouzet), К. Монтандон (C. Montandon); антропоцентричну концепцію поширювали (А. Біне (A. Binet), П. Лапі (P. Lapy), Ж. Шато (J. Château) та ін.); проблема «школа й місцеві органи влади (Р. Бламира (R. Blamire), П. Бурдьє (P. Bourdieu), Ф. Мір'є (F. Mirrier); взаємозв'язок школи та засобів масової інформації висвітлено в роботах Л. Поршера (L. Porcher), Е. П'єрр (E. Pierre), Л. Седель (L. Cédelle).

Проблема навчання та виховання учнів із гіперактивним розладом та надання їм соціально-педагогічної підтримки стала предметом наукового дослідження у кінці XX початку XXI ст. Проблемою дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності займалися українські науковці у галузі педагогіки: питання системи шкільної освіти (Е. Фісун, М. Шутова); становлення інклюзивної освіти (А. Колупаєва, О. Рассказова, М. Сварник, Н. Софій, М. Швед); навчання дітей із гіперактивним розладом (Т. Борисова, Т. Ємельянцева, В. Кузьміна О. Романчук, Є. Суковський, Т. Фаласеніді, О. Ферт, Л. Ясюкова).

У працях зарубіжних авторів представлені також різні аспекти гіперактивності: психологічні особливості дітей із гіперактивним розладом (Р. Барклі (R. Barkley), Р. Валлер (R. Waller), Т. Саваж (T. Savage)); педагогічні характеристики учнів із гіперактивним розладом (П. Вайтекер (P. Whitaker), Дж. ДуПауль (G. DuPaul), Д. Гіллборн (D. Gillborn), С. Зенталь (S. Zental) С. Ріф (S. Rief)).

Незважаючи на те, що проблема взаємодії сім'ї та школи у навчанні і вихованні учнів не відноситься до нової сфери наукового знання і досить широко охоплює академічне середовище, не існує достатньої кількості науково-педагогічної літератури, яка, з огляду на свою значущість, може бути використана як науковий фундамент сучасних педагогічних практик у взаємодії сім'ї та школи у соціальній підтримці гіперактивних учнів.

Таким чином, здійснюючи аналіз науково-педагогічної літератури, ми в своєму науковому пошуку, спираємося як на надбання в галузі педагогіки в контексті організації освіти та виховання, так і на сучасні соціально-педагогічні дослідження, що розкривають цілий комплекс проблем, пов'язаних із впровадженням організованих технологій взаємодії сім'ї і школи у соціальній підтримці гіперактивних учнів початкових класів.

Метою статті є аналіз генези взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів.

Дослідження генези взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів показало, що вона пройшла складний суперечливий еволюційний шлях. У різні історичні періоди розвитку соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах та сім'ї були окреслені її пріоритетні напрями.

В історії української освіти відносини сім'ї та школи пройшли тривалий і суперечливий шлях розвитку від спонтанного співробітництва до цілеспрямованого усвідомленого втілення ідеї взаємодії в освітній практиці. У своєму дослідженні ретроспективний аналіз процесу становлення та розвитку взаємодії сім'ї і школи ми розпочинаємо з кінця XIX та початку XX століть.

З початку XIX століття проблема взаємодії сім'ї і школи стала усвідомлюватися з усією гостротою. У практиці середньої школи тих років намітилася тенденція до цілеспрямованого пошуку шляхів зближення навчального закладу з батьками учнів. Питання взаємодії піднімалося і обговорювалося педагогами на сторінках циркулярів навчальних округів, засіданнях педагогічних рад, з'їздах вчителів і директорів.

Значним результатом у розвитку співпраці сім'ї зі школою стало створення в 1905 р. батьківських комітетів, які, в період з 1905 по 1917 рр. XX століття, стали основними формами зв'язку в системі «державна школа-сім'я». У 1906 році Міністерство народної освіти видало декілька циркулярів (5 серпня 1906 року та 4 липня 1907 року), в

яких було уточнено склад батьківських комітетів, порядок виборів членів батьківського комітету, їх права та обов'язки, засоби та причини їх скликання (Енциклопедія сучасної України). У своїх роботах А. Макаренко стояв у витоків вирішення проблеми взаємодії школи та сім'ї. Крупська та К. Вентцель були одними із перших педагогів, які пропагували ідею тісної взаємодії школи з сім'єю, пропонували спільно з проблемами сімейного виховання розглядали питання освіти батьків, зв'язку школи з батьками (Л. Березівська, 1999).

Соціокультурні процеси 50–60-х рр. XIX ст. сприяли прагненню батьків до налагодження стосунків зі школою, батьки були присутні при обговоренні педагогами різних шкільних проблем, робили спроби відвідувати уроки тощо.

Аналіз вітчизняної історико-педагогічної літератури показує, що проблема взаємодії сім'ї і школи були порушені в наукових дослідженнях більшості вчених XIX-XX століть: «Педагогічні умови ефективного здійснення єдності шкільної і позашкільної виховної роботи учнівського колективу» (В. Кузь, 1980), («Єдність школи, сім'ї, виробничих колективів у формуванні суспільної активності учнів сільських шкіл» (А. Балуба, 1987), («Взаємодія школи та соціального середовища мікрорайону у виховній роботі з учнями» (І. Василенко, 1988), «Взаємодія школи та сім'ї у формуванні моральних основ поведінки молодших школярів» (Є. Докуніна, 1993).

Пізніше, В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич у своїх дослідженнях розглядали процес виховання дітей у школі і сім'ї як нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Дослідники стверджували, що стосунки співпраці передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу (В. Оржеховська, 2007).

Дослідження кінця XX початку XXI століть із соціальної педагогіки присвячені переважно проблемам специфіки роботи соціального педагога з певними категоріями населення та сім'єю в цілому (Т. Алексеєнко, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, І. Трубавіна та ін.).

Аналіз робіт та законодавчих актів зазначеного періоду вказує, що із прийняттям Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») (Про Державну національну програму «Освіта», 1993) з'явилась можливість організації заходів щодо родинного виховання як важливої ланки виховного процесу, забезпечення педагогічного навчання батьків без застосування ідеології та політики; вільного вибору своєї світоглядної позиції дітьми, молоддю та їхніми батьками тощо. Створення у липні 1998 р. Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи дозволило налагодити організаційну, координаційну та науково-методичну роботу у галузі соціально-педагогічної роботи. Затверджене у 1999 р., Положення про

психологічну службу системи освіти України, охарактеризувало діяльність соціальних педагогів у закладах освіти, зокрема, соціально-педагогічна робота навчального закладу була зорієнтована на посередництво між освітніми установами та сім'єю.

Вивчаючи питання взаємодії сім'ї і школи, необхідно зазначити, що значну роль у вихованні і навчанні школярів варто відвести узгодженості між навчальним закладом і батьками. що характеризується тісною співдружністю школи та сім'ї, допомагає забезпечити єдність вимог і виховних впливів, сприяє всебічному розвитку та вихованню школяра. Така взаємодія забезпечує якість і гуманістичну спрямованість сучасного виховання у своїй єдності, зацікавленості і взаємообумовленості. В основі такої роботи сучасної сім'ї і школи лежить довіра і повага, взаємопідтримка і взаємодопомога усіх учасників виховного процесу. Сім'я і школа мають однаковий вплив на особистість дитини, до якої ставляться як до найвищої цінності, де школі відводиться організаційна роль (забезпечення змісту, напрямів виховного впливу, активне залучення батьків до спільної виховної діяльності, акумулювання і ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, координування спільних зусиль усіх суб'єктів виховного процесу).

З розвитком соціологічної науки останніх років можна конкретизувати висновки щодо швидкості змін орієнтації, уявлення і поведінки сучасних школярів, які є новою особливою генерацією. Об'єднання зусиль сім'ї і школи і їх взаємодія викликана тенденцією сприйняття школи тільки як навчальної установи, не визнаючи її виховні можливості; зниження виховного потенціалу сучасної сім'ї; тенденцією невизнання батьківського авторитету; зростанням негативних тенденцій в дитячому і підлітковому середовищі, зокрема дитячої злочинності і агресивності зростанням кількості дітей, які потерпають від синдрому дефіциту (порушення) уваги з гіперактивністю.

З середини XIX століття гіперактивний розлад трактували лише з медичного погляду, соціальний та педагогічний рівень такого розладу не враховували. Вперше згадка про гіперактивних дітей з'явилася у спеціальній літературі близько 150 років тому. Німецький лікар Г. Гоффман (H. Hoffman 1809–1894 pp.) описав надзвичайно рухливу дитину, назвавши її «непосида Філ» (Брязгунов 2008). У 1902 р. педіатр Дж. Стілл вперше описав симптоми такої поведінки, як гіперактивний розлад, стверджуючи, що поява симптомів викликана слабким «гальмуючим волеспрямованням» і «недостатнім моральним контролем». У своїй лекції Дж. Стілл описав 43 випадки порушення уваги, гіперактивності, імпульсивної та гіперактивної поведінки в дітей. Він також припустив, що така поведінка – результат спадкової патології або пологових травм. До середини 1950-х років з'являється термін «гіпердинамічний синдром», і лікарі все з більшою впевненістю починають говорити про те, що основна причина захворювання –

наслідки ранніх органічних порушень головного мозку (Л. Березівська, 1999).

Враховуючи більшість міжнародних та вітчизняних досліджень у сфері соціальної, психологічної та педагогічної роботи з гіперактивними дітьми, можна зробити висновок, що явище гіперактивності, яке характерне для дитини у дошкільному віці, у шкільному віці стає суттєвою проблемою соціально-психологічного розвитку дитини, її соціалізації, засвоєння шкільної програми і т.д.

Показником інтересів суспільства в галузі виховання підростаючих поколінь є мета виховання дитини, яка єдина і для сім'ї, і для школи, досягнення якої можливе у спільному пошуку ідеалів, цінностей, що керуються при цьому насамперед інтересами дітей і родини. Тому потрібно орієнтуватися не на спільні зусилля школи і сім'ї у вихованні учнів, а на їх виховну співпрацю у цьому процесі.

У сучасній практиці реалізація основної мети виховання гіперактивної дитини передбачає взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і вчителів. Тоді як взаємодія полягає як у допомозі цих соціальних інститутів одне одному, так і у розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів (В. Оржеховська, 2007).

Враховуючи вище означене, нами виокремлено основні характерні напрями в організації взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів у сьогоденні:

- організація взаємодії, виходячи з потреб, інтересів дітей, батьків і специфіки конкретного навчально-виховного закладу;
- рівноправність у взаєминах усіх партнерів процесу виховання;
- робота з батьками на випереджальному принципі;
- підвищення педагогічної освіти батьків, яка має здійснюватися у процесі організації і проведення позаурочних заходів відповідного спрямування;
 - залучення батьків до життя школи;
 - узгодженість у підходах до дитини;
 - кваліфікована допомога і підтримка у складних педагогічних та життєвих ситуаціях;
- інформування батьків про шкільне життя, освітній процес, про можливості, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини, справедливого вирішення конфліктів.

Важливим елементом у взаємодії сім'ї та школи у вихованні гіперактивних учнів є те, що має бути наявна чітка структура укладання індивідуального навчального плану, яка забезпечує досягнення оптимальних цілей відповідно до психолого-педагогічних особливостей дитини з гіперактивним розладом. Участь соціального педагога, вчителя, батьків, адміністрації школи та інших спеціалістів вказує на індивідуальний та міждисциплінарний підхід до визначення основних

завдань для успішної реалізації індивідуального навчального плану. Сучасним українським школи необхідно переформуватися на систему укладання індивідуального навчального плану для учнів з гіперактивним розладом з урахування поведінки дитини, участі сім'ї в навчально-виховному процесі школи.

Таким чином, станом на сьогодні головним у взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів, є те, що мета взаємодії має бути зрозумілою і педагогам, і батькам, соціальний педагог повинен будувати спілкування з батьками цілеспрямовано, потрібно категорично пред'являти ті чи інші вимоги, робити зауваження, домагатися виконання даних рекомендацій по вихованню дитини. Діяльність батьків та педагогів в інтересах гіперактивної дитини є успішною лише в тому випадку, коли вони стануть союзниками, важливо встановити партнерські відносини з сім'єю кожного учня, створити атмосферу взаємопідтримки та спільності інтересів.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є аналіз системи соціально-педагогічної роботи з гіперактивними учнями в Україні та за кордоном.

Список використаної літератури

1. Березівська Л. Освітньо-виховна діяльність київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – поч. XX ст.). Київ: Молодь, 1999. 191 с. **2. Енциклопедія сучасної України:** у 30 р. / ред. кол. І. М. Дзюба [та ін.]; НАН України, НТШ, Координаційне бюро енциклопедії сучасної України НАН України. Київ, 2003. 2019. **3. Оржеховська В. М.** Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків: Видавництво «Точка», 2007. 192 с.

References

1. Berezivska, L. (1999). *Osvitno-vykhovna diialnist kyivskykh prosvitnytskykh tovarystv (druha polovyna XIX – poch. XX st.)* [Educational activity of Kyiv educational societies (second half of the XIX – beginning of the XX century)]. Kyiv: Molod [in Ukrainian]. **2. Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy:** u 30 r. [Encyclopedia of modern Ukraine: in 30]. (2003). Kyiv [in Ukrainian]. **3. Orzhekhovska, V. M.** (2007). *Vzaiemodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii i modeli* [School-family interaction: strategies, technologies and models]. Kharkiv: Vydavnytstvo «Tochka» [in Ukrainian].

Маковецька А. С. Становлення та розвиток системи взаємодії сім'ї і школи у вихованні гіперактивних учнів

У статті узагальнено спроби різних науковців визначити особливість взаємодії як соціального механізму. У вітчизняній науці про виховання досліджено значну кількість аспектів взаємодії школи й соціального середовища. Розкрито систему взаємодії сім'ї і школи у

виховання гіперактивних учнів як цілеспрямований вплив школи й соціального середовища одне на одного, який сприяє взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу взаємодіючих систем. Здійснено аналіз історичних періодів розвитку роботи з сім'ями в загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовано основну мету виховання гіперактивної дитини, що передбачає взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і вчителів. Визначено, що взаємодія полягає у допомозі соціальних інститутів одне одному та у розумному об'єднанні можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів. Встановлено, що важливим елементом у взаємодії сім'ї та школи у вихованні гіперактивних учнів є чітка структура укладання індивідуального навчального плану, яка забезпечує досягнення оптимальних цілей відповідно до психолого-педагогічних особливостей дитини з гіперактивним розладом.

Ключові слова: взаємодія, спільна діяльність, мета взаємодії, виховання, поведінка, гіперактивність, гіперактивні учні, соціальний педагог.

Маковецкая А. С. Становление и развитие системы взаимодействия семьи и школы в воспитании гиперактивных учеников

В статье обобщены попытки различных ученых определить особенность взаимодействия как социального механизма. Осуществлен анализ исторических периодов развития работы с семьями в общеобразовательных учебных заведениях. Раскрыто систему взаимодействия семьи и школы в воспитании гиперактивных учеников как целенаправленное воздействие школы и социальной среды друг на друга, который способствует взаимообогащению, усилению воспитательного потенциала взаимодействующих систем. Обосновано основную цель воспитания гиперактивного ребенка, что предполагает взаимодействие во взаимосвязанной деятельности в системе отношений родителей и учителей. Определено, что взаимодействие заключается в помощи социальных институтов друг другу и в разумном объединении возможностей, усилий в организации жизнедеятельности школьников. Установлено, что важным элементом во взаимодействии семьи и школы в воспитании гиперактивных учеников есть четкая структура заключения индивидуального учебного плана, которая обеспечивает достижение оптимальных целей в соответствии с психолого-педагогических особенностей ребенка с гиперактивным расстройством.

Ключевые слова: взаимодействие, совместная деятельность, цель взаимодействия, воспитания, поведение, гиперактивность, гиперактивные ученики, социальный педагог.

Маковецька А. Formation and Development of the System of Interaction Between Family and School in the Upbringing of Hyperactive Students

This article is generalized attempts by different scientists who has tried to identify the peculiarities of the cooperation as a social mechanism. The analysis of historical periods of work development with such families in secondary schools was carried out. The most scientists' works and legislative acts of the specified period were analyzed. The main purpose of education and raising a hyperactive child was justified. It provides cooperation in interdependent activities in the system of relations between parents and teachers. The genesis of the families and schools' cooperation in the education of hyperactive students has been investigated. In the course of investigation it was determined that the cooperation is based on help social institutions to each other and to a smart combination of opportunities and efforts in organizing the students' life. It was allocated the main characteristics directions in the organization of families and schools' cooperation in education of hyperactive students. The article finds that despite the fact that the problem of interaction between family and school in teaching and educating students does not belong to a new field of scientific knowledge and covers a wide academic environment, there is not enough scientific and pedagogical literature, which, given for its importance, can be used as a scientific foundation of modern pedagogical practices in the interaction of family and school in the social support of hyperactive students.

Key words: cooperation, common activities, the purpose of the cooperation, education, behavior, hyperactivity, hyperactive students, social pedagogue.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 364-78

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-62-71

Мальцева Ольга Іванівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

olga786360@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0559-7646>

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ВРАЗЛИВОСТІ ТА ВИОКРЕМЛЕННЯ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ

Сьогодні українське суспільство знову опинилося у вирі перетворень, що визначають вектор його подальшого розвитку на найближчі десятиліття. Йдеться про формування національної ідентичності, збереження державного суверенітету, підвищення ролі суспільства в державному управлінні, подолання «кризи довіри» державним і суспільним інститутам, тощо. Ці процеси відбуваються на фоні погіршення соціально-економічного становища в країні, особливо у депресивних регіонах. Спостерігається підвищення побутових тарифів, зростання цін на всі групи товарів, зменшується можливість реального працевлаштування населення. На Сході України продовжується збройний спротив військовій агресії з боку Росії. За таких складних умов в Україні збільшується частка соціально вразливих груп населення, представники яких з певних об'єктивних та суб'єктивних причин не в змозі задовольнити свої потреби, через що вони повністю або частково позбавлені можливості брати активну участь у житті суспільства, громади, певної соціальної групи.

Вразливість характеризує не внутрішнє самоусвідомлення, а зовнішню оцінку ризиків, у яких знаходяться або потенційно можуть опинитися окремі особи чи групи осіб. Якщо в силу будь-яких причин особа більшою мірою, ніж інші, піддається впливу негативних факторів і не здатна протистояти складним обставинам життя, вона вразлива і може стати жертвою різних економічних, соціальних, природних, техногенних криз і катастроф. Тобто вразливий статус може бути придбаним. У той же час вразливість окремих осіб є природньою і незмінною. В силу такого широкого трактування, поняття вразливості можна розглядати з різних сторін, оцінюючи вразливість як соціальну, економічну, правову категорію.

Поняття «вразливі групи населення» застосовується в юридичній та економічній, соціальній сфері, в практиці діяльності благодійних організацій тощо. Вразливість як правова категорія є предметом аналізу

О. Калачикової, К. Калініної, Г. Леонідової, С. Несміянової, О. Смолевої О. Шабунової та інших. З економічної точки зору, проблему соціального виключення вразливих осіб досліджували вітчизняні вчені О. Рєвнівцева, Н. Ільченко, Р. Жиленко, В. Хмелько. Аналізу поняття «вразливих груп населення» як потенційних клієнтів соціальної роботи приділена увага у наукових працях О. Караман, З. Кияниці, І. Матвієнко, Ж. Петрочко, О. Рассказової, Я. Юрків.

Мета нашої статті – проаналізувати та узагальнити поширені сьогодні наукові підходи до визначення поняття «вразливість» та виокремлення вразливих груп населення.

Прикметник «вразливий» в правовому значенні є оціночним. Вразливість спочатку розглядалася як можливість дискримінації в різних її проявах, сьогодні це фактор ризику порушення прав людини. Навіть в сучасному суспільстві є частими випадки, коли людина в силу своїх фізичних або психологічних особливостей, соціального середовища, в якому вона проживає, релігійних поглядів та інших причин потрапляє у ситуацію «соціального виключення» із суспільства. Наслідками соціального виключення є бідність, ворожість між групами та відмова від таких необхідних соціальних гарантій, як освіта, охорона здоров'я, суспільна діяльність. Визнання особи вразливою пов'язано з виникненням потреби забезпечити їй особливий захист з боку держави та суспільства, до якого вразлива особа або група осіб відноситься і (або) на території якого перебуває.

У міжнародному праві пропонується традиційний договірний підхід до вразливих осіб, коли на держави покладається обов'язок створити механізм, що забезпечує захист їх прав. У той же час держави самі повинні вирішувати питання про застосування концепції вразливості і створити систему захисту прав вразливих людей, яка відповідає національним інтересам і міжнародному праву.

Отже, характеристики вразливості як правової категорії отримали розвиток перш за все в джерелах міжнародного права, в тому числі в міжнародних договорах, документах міжнародних організацій і органів, судової практики та міжнародно-правовій доктрині. При цьому нарівні з поняттям «вразлива група» нерідко застосовуються поняття «вразлива зайнятість», «вразлива ситуація» та інші. Про вразливу зайнятість можна говорити стосовно самозайнятих працівників, чия праця не завжди адекватно оплачується, оформляється і відповідно не забезпечується гідними умовами охорони і захисту. Вразлива ситуація включає в себе наслідки збройних конфліктів, економічних, фінансових криз, стихійних лих, техногенних катастроф, в результаті яких набувається статус вразливої особи. Будь-які переломні ситуації можуть спричинити зниження рівня життя, зростання бідності, злиднів, збільшення кількості мігруючого населення (Несміянова & Калініна, 2017).

Таким чином, особи, які перебувають в вразливій ситуації, можуть поповнити ряди представників вразливої групи. Наприклад, при

виникненні збройного конфлікту велика ймовірність збільшення числа мігрантів. Серед осіб з потенційно високим рівнем вразливості знаходяться діти, особи з обмеженими можливостями здоров'я, жінки, люди похилого віку.

Правовою підставою для визнання групи осіб вразливою виступають резолюції Третього комітету Генеральної Асамблеї ООН, в яких названі ці категорії населення. У резолюціях також визнається важлива роль національних правозахисних установ в забезпеченні їх прав і свобод як таких, які потребують додаткового захисту. З плином часу світова спільнота віднесла до вразливих груп осіб національні меншини, мігрантів. Крім того, в резолюціях Генеральної Асамблеї ООН почали застосовувати абстрактний термін «вразливі особи», щодо яких можлива дискримінація за різними ознаками. «Вразливий» статус може бути прямо закріплений в міжнародному договорі. Наприклад, преамбула Декларації прав дитини (1959 р.) містить положення про вразливість дітей з урахуванням їх фізичної та розумової незрілості. Згідно з цим документом дитина «потребує спеціальної охорони і піклування, включаючи належний правовий захист як до, так і після народження» (Декларація прав дитини, 1959).

Визначаючи в міжнародних договорах групи осіб, що відносяться до вразливих соціальних верств і груп, міжнародне співтовариство встановлює для країн-учасниць договору обов'язки надати додаткові гарантії щодо забезпечення їх прав та інтересів. Такі гарантії передбачені Конвенцією про права дитини (1989 р.), Конвенцією про захист прав всіх трудящих-мігрантів та членів їх сімей (1990 р.), Декларацією про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних і мовних меншин (1992 р.), Конвенцією про права інвалідів (2006 р.), Декларацією про права корінних народів (2007 р.).

Ряд міжнародних договорів рекомендують країнам-учасницям вивчити можливість заснування незалежних спеціалізованих інститутів відповідно до свого правового й адміністративного устрою або рекомендують заснувати і надалі зміцнювати національні механізми для заохочення, захисту прав певної групи осіб, а також для моніторингу виконання положень міжнародного договору. Ці норми стали основою для становлення інституту спеціалізованих омбудсменів, мета яких – захист прав вразливих груп.

Економічні теорії традиційно розглядають вразливість в рамках концепції бідності, як результат реагування на потенційні загрози. Основним і найбільш зручним інструментом вимірювання вразливості є грошові показники, особливо при оцінці вразливості до дефіциту споживання. Однак, саме за цю базову ідею, що всі ризики можуть бути виміряні в грошовому вираженні, економічні теорії піддаються критиці. Сучасні дослідники вважають, що вимірювання тільки доходів або споживання обмежують аналіз стану вразливості. Як вихід пропонують застосування показника «мінімальний рівень якості життя населення в

різних сферах» і визначення вразливості як ймовірності падіння нижче цього рівня. За часом, проведеним особою чи групою осіб в стані за межею бідності, розрізняють структурну (пов'язану з хронічною бідністю) і тимчасову вразливість.

У концепції, заснованій на понятті активів (*asset-based approaches*), вразливість пов'язується зі станом бідності, яка розглядається як наслідок недостатнього доступу до матеріальних і нематеріальних активів. Матеріальні активи включають в себе землю, працю, капітал, заощадження (тобто природні, людські, фізичні та фінансові активи). Нематеріальні активи включають в себе соціальні, інституційні та політичні відносини, соціальну інфраструктуру, а також місце проживання.

У концепціях, пов'язаних з джерелами коштів для існування (*livelihoods literature*), вразливість має дві сторони: зовнішню сторону ризиків, ударів, стресу і внутрішню сторону, яка проявляється як беззахисність, відсутність коштів для пом'якшення ударів або неможливість обійтися без появи збитків. Прихильники даної концепції розрізняють також «структурну» (*structural vulnerability*) і «наближену» (*proximate vulnerability*) вразливість. Структурну вразливість демонструють сім'ї, які за своїм складом більш схильні до ризику і стресу (наприклад, з непрацевдатними членами): вони стикаються з високими ризиками в інфраструктурі, маючи при цьому мінімальні можливості для реагування. Стан наближеної вразливості може змінюватися з року в рік, тому що вразливість – це не стійкий стан, а процес, що розвивається (Калачикова & Леонідова & Смолева & Шабунова, 2016).

У концепції соціального виключення велика увага приділяється розпаду соціальних зв'язків. На відміну від бідності, поняття соціального виключення акцентує увагу на нестачі у індивідів низки прав, обмеженості доступу до інституцій, що розподіляють ресурси, насамперед – ринку праці. Західні дослідники запропонували перелік громадянських прав, що склав основу для розробки концепції соціального виключення, а саме: право на допомогу при народженні, безпечний і здоровий життєвий простір, адекватне харчування, на доступну медичну допомогу, якісну практичну освіту, на політичну участь, на економічно продуктивне життя, захист від безробіття, на гідну старість та пристойне поховання.

Якщо дослідження бідності акцентували увагу на статичності явища (передусім недостатньому рівні споживання), то нова концепція зосереджує увагу на динамічних аспектах нерівності. В ній вводиться поняття «множинності соціальних проблем» – накопичення взаємопороджуючих життєвих обставин. Концепція активно орієнтована на практичну діяльність у сфері соціальної політики, спрямована на зміну способів подолання бідності з метою підвищення життєвих шансів певних груп населення. В концепції також наголошується, що зростання

національного багатства саме по собі не вирішує проблеми накопичення несприятливих життєвих обставин. До них призводять не низькі доходи, а нерівність в них (Рєвнівцева, 2008).

Представники соціологічного підходу також вважають, що такі показники, як дохід або споживання, не в змозі адекватно описати стан вразливості. Соціологи частіше обговорюють вразливість соціальних груп з точки зору їх соціально-демографічних характеристик або соціального статусу, а саме виявляють групи, які в цілому можна віднести до вразливих (такі як літні люди, інваліди, діти у складній життєвій ситуації, неповні сім'ї, багатодітні сім'ї).

Соціологи пропонують розширити визначення активів і крім фізичних і фінансових сфер включити в них соціальний капітал і сімейні відносини. Соціальний капітал існує у формі міжособистісних взаємин: приналежність до певних неформальних спільнот, до кола друзів; це сукупність усіх неформальних зв'язків, які можуть бути мобілізовані для вирішення того чи іншого завдання.

Ряд авторів звертає увагу, що індивідуальна вразливість не може бути відділена від поняття «соціальна вразливість», бо наявність зв'язків між окремими людьми формує колективний характер вразливості.

Розподіл доходів, доступ до механізмів соціального захисту є визначальними матеріальними і соціальними умовами щодо визначення соціальної вразливості одних груп і стійкого становища інших. Соціальну вразливість можна розглядати в залежності від соціальної групи, статі, віку, ступеню захисту, а також від характеру державних заходів щодо розширення чи обмеження можливостей забезпечення засобів існування. Доступ до соціального захисту необхідний для того, щоб пом'якшувати, зменшувати соціально неприйнятні ризики і вразливості, гарантувати захист від них. Дітям потрібний доступ до медичного догляду і освіти. Молодь і особи старшого віку потребують підтримки в період відсутності можливості працювати. Особи пенсійного віку – відповідного забезпечення доходів протягом життя. Отже, на будь-якому етапі життєвого шляху, людина повинна володіти певними правами: право на медичне обслуговування, право на пожиттєву роботу, на отримання матеріальної підтримки, на освіту і на рівність можливостей. І все це – повинна гарантувати держава (Стожок, 2010).

Відмінною рисою об'єктів соціальної роботи – вразливих категорій населення – є наявність важкої життєвої ситуації: інвалідність (порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, обумовлене захворюваннями, наслідками травм або дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності); нездатність до самообслуговування у зв'язку з похилим віком, хворобою (обмеження можливості пересування, неможливість виконувати побутові та гігієнічні процедури); сирітство (втрата особами у віці до 18 років батьків унаслідок смерті); бездоглядність (невиконання батьками своїх функцій нагляду і виховання дитини та загроза повного розриву дитини і сім'ї);

малозабезпеченість (недостатність матеріального ресурсу як засобу задоволення соціальних проблем); безробіття (проблема працездатних громадян, які не мають роботи і заробітку або доходу); відсутність визначеного місця проживання (фактична відсутність соціального прийняттого житла, недостатність матеріальних можливостей, порушення людського «мікросвіту», що проявляється в поневірянні, бродяжництві, відсутності певних занять); конфлікти і жорстоке поводження у сім'ї (фізичне насильство, психічне (емоційне насильство, сексуальне (статеве) насильство; самотність (Кучер, 2002).

Згідно з Законом України «Про соціальні послуги» (від 17.01.2019 р.) вразливі групи населення – особи/сім'ї, які мають найвищий ризик потрапляння у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників. Складні життєві обставини визначені в цьому документі як такі, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самотійно. А до чинників, що можуть їх зумовити законотворцями віднесено: похилий вік; часткову або повну втрату рухової активності, пам'яті; невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; інвалідність; бездомність; безробіття; малозабезпеченість особи; поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; втрату соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; жорстоке поводження з дитиною; насильство за ознакою статі; домашнє насильство; потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; шкоду, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією (Закон України «Про соціальні послуги», 2019).

Умовно соціально вразливі категорії можна розділити на три групи:

1. Категорії осіб, що мають обмежені ресурси для повноцінної життєдіяльності та соціальної конкурентноздатності, проте не перебувають в стані соціальної дезадаптації.

2. Особи, які перебувають в стані дезадаптації внаслідок СЖО, проте не втратили можливості відновлення за певних умов здатності до самостійної життєдіяльності.

3. Особи, що перебувають в стані соціальної дезадаптації через тимчасову або незворотну втрату можливостей для самостійної життєдіяльності та потребують сторонньої допомоги у задоволенні потреб (Караман & Юрків, 2019).

Отже, в залежності від сфери наукового дослідження вчені по-різному підходять до визначення поняття вразливості і механізмів потрапляння окремих осіб чи груп людей до категорії вразливих. Так, для юристів вразливість означає можливість порушення прав певної категорії людей, для економістів – потрапляння в ситуацію, коли людина

обмежена в доступі до економічних ресурсів, що не дозволяє їй задовольняти «мінімальний рівень якості життя». З точки зору соціологів, вразливість притаманна особам чи групам, що мають певні соціально-демографічні характеристики або соціальний статус. Для соціальних працівників ознакою вразливості є наявність складної життєвої ситуації.

Проте, незважаючи на різноманітність наукових підходів до визначення вразливості, профілактика цього явища значною мірою залежить від стратегії і тактики державного регулювання, від визначення пріоритетів і напрямів соціальної політики адекватних ситуації в нашій державі, спрямованих на забезпечення соціального захисту та соціальної безпеки населення. Реформи, які є необхідною умовою стабілізації розвитку суспільства, повинні бути направлені на підвищення рівня охоплення населення соціальною підтримкою саме виходячи з потреб (урахування доходів одержувачів допомоги) і адресності (залежно від соціальних ризиків) при наданні даної підтримки.

Список використаної літератури

- 1. Несмеянова С. Э.,** Калинина Е. Г. Концепция уязвимости отдельных групп лиц: международный и национальный опыт. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-uyazvimosti-otdelnyh-grupp-lits-mezhdunarodnyu-i-natsionalnyu-opyt> (дата звернення 11.02.2021).
- 2. Декларация** прав ребёнка от 20 ноября 1959 года. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU59001D.html (дата звернення 11.02.2021).
- 3. Шабунова А. А.,** Калачикова О. Н., Леонидова Г. В., Смолева Е. О. Эксклюзия как критерий выделения социально уязвимых групп населения. *Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз.* 2016. № 2 (44). С. 29–47.
- 4. Рєвніцева О. В.** Соціальне виключення: проблеми визначення та дослідження. *Демографія та соціальна економіка.* 2008. № 1. С. 98–106.
- 5. Стожок Л. Г.** Соціальна вразливість та її особливості в період кризи. *Формування ринкової економіки.* 2010. Т. 2. С. 353–361.
- 6. Кучер Г. М.** Соціально вразливі категорії населення і ринок праці в сучасних умовах. *Україна: аспекти праці: науково-економічний та соціально-політичний журнал.* 2002. № 2. С. 8–13.
- 7. Закон** України «Про соціальні послуги». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19/print> (дата звернення 11.02.2021).
- 8. Караман О. Л., Юрків Я. І.** Вразливі категорії населення як об'єкт соціальної роботи в громаді. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2019. № 6 (329). Ч. I. С. 5–15.

References

- 1. Nesmeyanova, S. E., & Kalinina, E. G.** (2017). Kontseptsiya uyazvimosti ot delnyih grupp lits: mezhdunarodnyiy i natsionalnyiy opyt [The concept of vulnerability of certain groups of persons: international and national experience]. Retrieved from

<https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-uyazvimosti-otdelnyh-grupp-lits-mezhdunarodnyu-i-natsionalnyu-opyt> (Last accessed 11.02.2021) [in Russian].

2. Deklaratsiya prav rebyonka ot 20 noyabrya 1959 goda [Declaration of the Rights of the Child 20 November 1959]. Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MU59001D.html (Last accessed 11.02.2021) [in Russian].

3. Shabunova, A. A., Kalachikova, O. N., Leonidova, G. V., & Smoleva, E. O. (2016). Eksklyuziya kak kriteriy vyideleniya sotsialno uyazvimyih grupp naseleniya [Exclusion as a criterion for identifying socially vulnerable groups of the population]. *Ekonomicheskie i sotsialnyie peremenyi: faktyi, tendentsii, prognoz – Economic and social changes: facts, trends, forecast*, 2 (44), 29-47 [in Russian].

4. Rievnitseva, O. V. (2008). Sotsialne vykliuchennia: problemy vyznachennia ta doslidzhennia [Social exclusion: identification and research problems]. *Demohrafiya ta sotsialna ekonomika – Demography and Social Economy*, 1, 98-106 [in Ukrainian].

5. Stozhok, L. H. (2010). Sotsialna vrazlyvist ta yii osoblyvosti v period kryzy [Social vulnerability and its features during the crisis]. *Formuvannia rynkovoï ekonomiky – Formation of a market economy*, 2, 353-361 [in Ukrainian].

6. Kucher, H. M. (2002). Sotsialno vrazlyvi katehorii naselennia i rynek pratsi v suchasnykh umovakh [Socially vulnerable categories of the population and the labor market in modern conditions]. *Ukraina: aspekty pratsi: naukovo-ekonomichnyi ta sotsialno-politychnyi zhurnal – Ukraine: aspects of work: scientific-economic and socio-political journal*, 2, 8-13 [in Ukrainian].

7. Zakon Ukrainy «Pro sotsialni posluhy» [Law of Ukraine «On Social Services»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19/print> (Last accessed 11.02.2021) [in Ukrainian].

8. Karaman, O. L., & Yurkiv, Ya. I. (2019). Vrazlyvi katehorii naselennia yak ob'iekt sotsialnoi roboty v hromadi [Vulnerable populations as an object of social work in the community]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University*, 6 (329), 1, 5-15 [in Ukrainian].

Мальцева О. І. Наукові підходи до визначення вразливості та виокремлення вразливих груп населення

У статті на основі аналізу наукових джерел та нормативно-правових документів узагальнено поширені сучасні наукові підходи до визначення поняття «вразливість» та виокремлення вразливих груп населення.

Встановлено, що в залежності від сфери наукового дослідження вчені по-різному підходять до визначення поняття вразливості і механізмів потрапляння окремих осіб чи груп людей до категорії вразливих. Так, для юристів вразливість означає можливість порушення прав певної категорії людей, для економістів – потрапляння в ситуацію, коли людина обмежена в доступі до економічних ресурсів, що не дозволяє їй задовольняти «мінімальний рівень якості життя». З точки зору соціологів, вразливість притаманна особам чи групам, що мають

певні соціально-демографічні характеристики або соціальний статус. Для соціальних працівників ознакою вразливості є наявність складної життєвої ситуації.

Проте, незважаючи на різноманітність наукових підходів до визначення вразливості, профілактика цього явища значною мірою залежить від стратегії і тактики державного регулювання, від визначення пріоритетів і напрямів соціальної політики адекватних ситуації в державі, спрямованих на забезпечення соціального захисту та соціальної безпеки населення. Реформи, які є необхідною умовою стабілізації розвитку суспільства, повинні бути направлені на підвищення рівня охоплення населення соціальною підтримкою саме виходячи з потреб (урахування доходів одержувачів допомоги) і адресності (залежно від соціальних ризиків) при наданні даної підтримки.

Ключові слова: вразливість, вразливі групи населення, мінімальний рівень якості життя.

Мальцева О. И. Научные подходы к определению уязвимости и выделению уязвимых групп населения

В статье на основе анализа научных источников и нормативно-правовых документов обобщенно распространены современные научные подходы к определению понятия «уязвимость» и выделению уязвимых групп населения.

Установлено, что в зависимости от сферы научного исследования ученые по-разному подходят к определению понятия уязвимости и механизмов попадания отдельных лиц или групп людей в категорию уязвимых. Так, у юристов уязвимость означает возможность нарушения прав определенной категории людей, у экономистов – попадание в ситуацию, когда человек ограничен в доступе к экономическим ресурсам, что не позволяет ему удовлетворять «минимальный уровень качества жизни». С точки зрения социологов, уязвимость присуща лицам или группам, которые имеют определенные социально-демографические характеристики или социальный статус. Для социальных работников признаком уязвимости является наличие сложной жизненной ситуации.

Однако, несмотря на разнообразие научных подходов к определению уязвимости, профилактика этого явления в значительной степени зависит от стратегии и тактики государственного регулирования, от определения приоритетов и направлений социальной политики адекватных ситуации в государстве, направленных на обеспечение социальной защиты и социальной безопасности населения. Реформы, которые являются необходимым условием стабилизации развития общества, должны быть направлены на повышение уровня охвата населения социальной поддержкой именно исходя из потребностей (учета доходов получателей помощи) и адресности (в зависимости от социальных рисков) при предоставлении данной поддержки.

Ключевые слова: уязвимость, уязвимые группы населения, минимальный уровень качества жизни.

Maltseva O. Scientific Approaches to Identifying Vulnerabilities and Separation Vulnerable Populations

The article, based on the analysis of scientific sources and legal documents, summarizes the common modern scientific approaches to the definition of «vulnerability» and the identification of vulnerable groups.

It is established that, depending on the field of scientific research, scientists have different approaches to defining the concept of vulnerability and the mechanisms of falling of individuals or groups of people into the category of vulnerable. Thus, for lawyers, vulnerability means the possibility of violating the rights of a certain category of people, for economists – getting into a situation where a person is limited in access to economic resources, which does not allow him to meet the «minimum level of quality of life». From the point of view of sociologists, vulnerability is inherent in individuals or groups that have certain socio-demographic characteristics or social status. For social workers, a sign of vulnerability is the presence of a difficult life situation.

However, despite the diversity of scientific approaches to determining vulnerability, prevention of this phenomenon largely depends on the strategy and tactics of state regulation, on determining the priorities and directions of social policy adequate to the situation in our country, aimed at ensuring social protection and social security.

Reforms, which are a necessary condition for stabilizing the development of society, should be aimed at increasing the level of social support, based on the needs (taking into account the income of recipients) and targeting (depending on social risks) in providing this support.

Key words: vulnerability, vulnerable groups, minimum quality of life.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 349.3:364-78(477)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-72-79

Пліско Євген Юрійович,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
pliskoej@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-6814-4666>

Цокало Віолетта Федорівна,

студентка 1 курсу напрямку навчання «Соціальне забезпечення»
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ, Україна.
violetta17012003@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5247-8271>

**ПОЛІТИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ТА ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ УКРАЇНИ**

В умовах сучасних соціально-економічних перетворень, серйозної уваги заслуговує осмислення структури органів державної соціальної служби у сфері соціального забезпечення різних категорій населення. Створення ринкової економіки супроводжується стрімкими розширенням суспільства за матеріальним й соціальним статусами. Це, в свою чергу, призводить до необхідності активізації системи соціального захисту населення до врівноваження соціально й суспільно небезпечної ситуації в країні. Сьогодні, питанням соціального обслуговування різних верств населення займається соціальні служби. Тому, означена проблема актуалізує вивчення системи соціальних служб та організації соціального забезпечення населення в країні.

Сучасні проблеми соціальної політики країни досліджують вчені різних галузей знань – соціологи, політики, юристи, соціальні працівники. Серед них, правовому полю з забезпечення соціальних стандартів приділяли увагу Н. Болотіна, А. Крусян. Проблему соціального захисту населення вивчали З. Бараник, Б. Гопкало, І. Форкун. Наукові дослідження присвячені діяльності соціальних служб та аналізу їх фінансування здійснили: С. Дорошенко, О. Калініченко.

Визначаючи теоретичну та практичну цінність отриманих наукових здобутків, потрібно розуміти в необхідності подальшого вивчення процесу реалізації соціального обслуговування населення в країні. Переважна більшість сучасних досліджень за обраною нами тематикою, розділено обстежують питання соціальної політики України, діяльність соціальних служб, соціальне обслуговування, соціальний захист

населення. В статті зроблено спробу репрезентації їх зв'язку та функціонування як єдиного державного механізму.

Мета статті полягає в аналізі системи соціальних служб України, політики соціального забезпечення та захисту населення. Завданням поставлено визначити зв'язок і взаємодію соціальних служб України із політикою соціального забезпечення.

Під час аналізу наукової літератури мало місце застосування наступного комплексу методологічних підходів: міжгалузевий – сприяв комплексному вивченню правознавства, політології, соціології та інших галузей наукового знання в контексті означеного питання; політичний – дозволив проаналізувати нормативно-правове забезпечення та реформи соціальної політики України; культурологічний – дав змогу визначити систему соціальних цінностей; нарративний – дозволив сформулювати власне розуміння досліджуваної проблеми. Методами наукового пізнання стали: теоретичний аналіз, синтез, абстрагування та конкретизація (для аналізу джерел дослідження та обґрунтування його теоретико-методологічних основ).

Отже, система соціального захисту в Україні ще не набула остаточного вигляду і постійно перебуває у стані трансформаційних процесів. Науковці З. Бараник та Б. Гопкало, визначають поняття соціального захисту, як надання соціальних послуг і матеріальної підтримки людям, що втратили працездатність, стали безробітними, у зв'язку з досягненням пенсійного віку та ін. Вчені класифікують систему соціального захисту за моделями соціальної політики різних країн світу: континентальна система німецького державного діяча – першого канцлера Отто фон Бісмарка; атлантична система англійського економіста Уільяма Генрі Бевверіджа; неоконсервативна модель (Німеччина, Австрія, Франція); соціально-демократична модель скандинавських країн; неоліберальна модель (США); японська модель та ін.

Принцип дії соціального захисту за кожною з означених вище моделей зводиться до сумісної дії комплексу заходів, які спрямовані на підвищення добробуту та якості життя населення (економічного, побутового, соціального) й включає соціальне забезпечення, соціальну допомогу та соціальне страхування (Бараник & Гопкало, 2020, с. 73, 74, 76).

В Україні проголошено соціальноорієнтовану політику. Система соціального захисту держави спрямована на вирішення проблем пов'язаних із безробіттям населення, подолання бідності, запровадження соціального страхування та адресної допомоги. Її принцип функціонування будується за таким принципом: держава, визначаючи ринкові відносини, доповнює та корегує ринкові механізми перерозподілу ВВП. Через що, соціальна політика, орієнтована лише на задоволення мінімальних базових потреб населення. Кошти на соціальний захист та соціальне забезпечення населення – видатки

бюджету або субвенція – передаються з державного бюджету місцевим бюджетам на виплату допомоги різним категоріям населення. Законодавство встановлює різні види пільг, соціальних виплат та соціальних послуг, виконання яких передбачено Конституцією України та її міжнародно-правовими зобов'язаннями (Дорошенко, 2010, с. 183–185).

Базовим державним соціальним стандартом у сфері доходів населення визначено прожитковий мінімум, який затверджується законом і на основі якого визначаються розміри мінімальної заробітної плати та мінімальної пенсії за віком, неоподаткований мінімум доходів громадян, розміри державної соціальної допомоги, виплат за загальнообов'язковим державним соціальним страхуванням, розміри інших видів соціальних виплат (Форкун & Долобанько, 2010, с. 74).

Соціальна сфера виступає одним із чинників життєзабезпечення населення, тобто впливає як на соціально-економічний, так і на культурно-духовний розвиток суспільства. Основними факторами розвитку соціальної сфери країни (будь-якої) виступають такі чинники, як: стан державних фінансів, рівень життя населення, величина соціального капіталу. Соціальна сфера формує передумови стабільності та стійкості, потенційне економічне зростання таких галузей знань, як освіта, охорона здоров'я, житлово-комунальне господарство та ін. (Калініченко, 2013, с. 185–186).

Соціальні служби (які існують в країні) виступають гарантами в забезпеченні стабільності функціонування системи соціального захисту, соціального забезпечення соціально-уразливих груп населення. Соціальна служба – багатофункціональний державний орган виконавчої влади і являє собою певну систему, елементи якої адекватно відображають інтереси життєдіяльності громадян. Сьогодні, державою надається більше ніж за 20-тьма напрямками соціальних послуг населенню, серед яких: психолого-педагогічна та соціальна допомога, матеріальна допомога; реабілітація; профорієнтація та ін.

Першочерговою метою соціальних служб, є надання кваліфікованої (соціальної, педагогічної, психологічної, правової) допомоги різним категоріям населення (сиротам, інвалідам, безробітним, багатодітним сім'ям тощо). Їх розрізняють за масштабами діяльності:

- міжнародні організації (Дитячий фонд ООН, міжнародна організація праці, Міжнародний альянс з ВІЛ/СНІД та ін.);
- загальнодержавні організації (Міністерство праці та соціальної політики України, Державний центр соціальних служб для молоді, Всеукраїнська Мережа людей, які живуть з ВІЛ, Союз інвалідів України тощо);
- регіональні організації (районний центр зайнятості населення, міське управління праці та соціального захисту, громадські та благодійні організації, які надають соціальні послуги та зареєстровані на обласному, міському, районному рівнях);

та поділяють на:

- масові, групові (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, територіальні центри обслуговування пенсіонерів, непрацевдатних громадян тощо);
- індивідуальні (інформаційні, консультативні служби, відділи, які з'ясовують сутність проблеми, спрямовують клієнтів до відповідних служб або спеціалістів.

Для здійснення ефективної соціальної роботи фахівцям соціальних служб необхідно знати: нормативно-правові положення соціального забезпечення/соціальної роботи; повноваження місцевих структур; різновиди соціальної допомоги та ін. Особливо, увага надається знанням правового напрямку та обізнаності соціальних працівників та фахівців з соціального забезпечення. Конституція України встановила право громадян на соціальний захист, у тому числі й на соціальне забезпечення, яке визначається 46 статтею – право на забезпечення громадян у разі: повної, часткової або тимчасової втрати працевдатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них причин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом (Конституція України, 2016).

До системи соціальних служб України входять: Державна служба з питань праці; Державна служба з питань ветеранів та учасників АТО; Пенсійний фонд; Державна служба зайнятості; Департамент соціального захисту населення; служби у справах дітей; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; будинки-інтернати загального профілю для громадян похилого віку та інвалідів та ін. Означені організації функціонують на регіональному та районному рівнях. Загальна штатна чисельність працівників органів управління, соціальних робітників, фахівців із соціального забезпечення сягає близько 120 тис. осіб.

Соціальне забезпечення осіб, які потрапляють до категорії соціально-уразливих, орієнтоване на забезпечення таких громадян мінімально-необхідними благами сучасного суспільства: грошова допомога, медичні послуги, освітні послуги, у разі необхідності – соціально-реабілітаційна та психолого-педагогічна допомога тощо. Провідним напрямом з соціального забезпечення є підтримання особи, яка опинилася у складній життєвій ситуації на мінімальному (не нижче) соціально-побутовому рівні – отримання грошової допомоги, соціальних виплат, пільг, субсидій тощо.

З методологічного погляду, соціальні служби є організаційною формою соціальної роботи, оскільки саме вони реалізують практику соціального забезпечення. Забезпечують впорядкований зв'язок і взаємодію усіх органів соціальної роботи (відомств і соціальних служб). Проводять загальні умови раціональної організації і нормального функціонування системи підтримки осіб, груп, громад, які опинилися в стані соціального ризику, відповідно до їхніх потреб, інтересів, можливостей.

Нині система соціального обслуговування в Україні перебуває на стадії зміни, оновлення, реорганізації, що зумовлює трансформаційні процеси у суспільстві. Державна соціальна служба України виступає як центральний орган виконавчої влади, діяльність якого супроводжується наданням соціальних послуг населенню, соціальним забезпеченням та захистом громадян.

4 листопада 2020 р. Державна соціальна служба України була ліквідована. Замість неї утворено Національну соціальну сервісну службу України (Постанова Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2020 р. №783), яка на сьогодні реалізує державну політику у сфері соціального захисту населення, здійснює контроль за дотриманням вимог законодавства під час надання соціальними службами соціальної допомоги та підтримки. Науково-теоретичний аналіз новоутвореного органу влади, дає підстави для подальших досліджень сучасного розвитку соціальної політики України.

Список використаної літератури

1. Бараник З. П., Гопкало Б. С. Теоретико-методологічні засади статистичного аналізу державного забезпечення соціального захисту населення в Україні. *Формування ринкових відносин в Україні*. 2020. № 3 (226). С. 71–78. **2. Болотіна Н. Б.** Право людини на соціальне забезпечення в Україні: проблема термінів і понять. *Право України*. 2000. № 4. **3. Дорошенко С. М.** Аналіз стану фінансування галузі «Соціальний захист та соціальне забезпечення» у Львівській області. *Науковий вісник НЛТУ України. Економіка, планування і управління галузі*. 2010. Вип. 20.5. С. 183–187. **4. Калініченко О. О.** Фінансова складова соціальної сфери України. *Економіка. Економіка праці та соціальна політика. БізнесІнформ*. 2013. №1. С. 184–188. **5. Конституція** України: станом на 1 вересня 2016 р.: відповідає офіц. тексту. Харків: Право, 2016. 82 с. **6. Крусян А. Р.** Україна як соціальна держава: концептуальні положення та конституційно-правові реалії. *Актуальні проблеми політики*. 2012. №44. С. 35–47. **7. Форкун І. В., Долобанько В. В.** Соціальний захист населення в сучасних умовах розвитку економіки України. *Науковий вісник НЛТУ України. Науково-практичні засади сталого розвитку*. 2011. Вип. 21.19. С. 73–79.

References

1. Baranyk, Z. P., & Hopykalo, B. S. (2020). Teoretyko-metodolohichni zasady statystychnoho analizu derzhavnoho zabezpechennia sotsialnoho zakhystu naseleння v Ukraini [Theoretical and methodological principles of statistical analysis of state support of social protection in Ukraine]. *Formuvannia rynkovykh vidnosyn v Ukraini – Formation of market relations in Ukraine*, 3 (226), 71-78 [in Ukrainian]. **2. Bolotina, N. B.** (2000). Pravo liudyny na sotsialne zabezpechennia v Ukraini: problema terminiv i poniat [The human right to social security in Ukraine: the problem of terms and

concepts]. *Pravo Ukrainy – Law of Ukraine*, 4 [in Ukrainian].

3. Doroshenko, S. M. (2010). Analiz stanu finansuvannia haluzi «Sotsialnyi zakhyst ta sotsialne zabezpechennia» u Lvivskii oblasti [Analysis of the state of financing of the branch «Social protection and social security» in Lviv region]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Ekonomika, planuvannia i upravlinnia haluzi – Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine. Economics, planning and management of the industry*, 20.5, 183-187 [in Ukrainian].

4. Kalinichenko, O. O. (2013). Finansova skladova sotsialnoi sfery Ukrainy [The financial component of the social sphere of Ukraine]. *Ekonomika. Ekonomika pratsi ta sotsialna polityka. BiznesInform – Economy. Labor economics and social policy. BusinessInform*, 1, 184-188 [in Ukrainian].

5. Konstytutsiia Ukrainy: stanom na 1 veresnia 2016 r.: vidpovidaie ofits. tekstu [Constitution of Ukraine: as of September 1, 2016]. (2016). Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].

6. Krusian, A. R. (2012). Ukraina yak sotsialna derzhava: kontseptualni polozhennia ta konstitutsiino-pravovi realii [Ukraine as a welfare state: conceptual provisions and constitutional and legal realities]. *Aktualni problemy polityky – Current policy issues*, 44, 35-47 [in Ukrainian].

7. Forkun, I. V., & Dolobanko, V. V. (2019). Sotsialnyi zakhyst naselennia v suchasnykh umovakh rozvytku ekonomiky Ukrainy [Social protection of the population in modern conditions of economic development of Ukraine]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy. Naukovo-praktychni zasady staloho rozvytku – Scientific Bulletin of NLTU of Ukraine. Scientific and practical principles of sustainable development*, 21.19, 73-79 [in Ukrainian].

Пліско Є. Ю., Цокало В. Ф. Політика соціального забезпечення та діяльності соціальних служб України

В статті проаналізовано діяльність системи соціального захисту та соціальних служб України. Визначено поняття «соціальний захист», наведено класифікацію системи соціального захисту за моделями соціальної політики інших країн (Австрія, Англія, Німеччина, США, Франція, Японія). Сформульовано єдиний принцип дії соціального захисту за наведеними моделями – сумісна дія комплексу заходів, які спрямовані на підвищення добробуту та якості життя населення (економічного, побутового, соціального). Означено про соціально-орієнтовану політику України, яка спрямована на подолання бідності, запровадження соціального страхування та адресної допомоги, вирішення проблем, пов'язаних із безробіттям населення. З'ясовано, що базовим державним соціальним стандартом у сфері доходів населення є прожитковий мінімум. Соціальну службу визначено як багатофункціональний державний орган виконавчої влади, який виступає гарантом в забезпеченні стабільності функціонування системи соціального захисту та соціального забезпечення соціально-уразливих груп населення. Встановлено, що соціальні служби є організаційною формою соціальної роботи, оскільки саме вони реалізують практику соціального забезпечення.

Ключові слова: соціальне забезпечення, соціальний захист населення, соціальні служби.

Плиско Е. Ю., Цокало В. Ф. Политика социального обеспечения и деятельности социальных служб Украины

В статье проанализирована деятельность системы социальной защиты и социальных служб Украины. Дано определение понятию «социальная защита», обозначена классификация системы социальной защиты по моделям социальной политики других стран (Австрия, Англия, Германия, США, Франция, Япония). Сформулировано единственный принцип действия социальной защиты по приведенным моделями – совместное действие комплекса мероприятий, направленных на повышение благосостояния и качества жизни населения (экономического, бытового, социального). Социальную политику Украины обозначено как социально-ориентированную. Ее задача стоит в преодолении бедности, ведении социального страхования и адресной помощи, решения проблем, связанных с безработицей населения. Установлено, что базовым государственным социальным стандартом в сфере доходов населения является прожиточный минимум. Социальную службу определено как многофункциональный государственный орган исполнительной власти, который выступает гарантом в обеспечении стабильности функционирования системы социальной защиты и социального обеспечения социально-уязвимых групп населения. Установлено, что социальные службы является организационной формой социальной работы, поскольку именно они реализуют практику социального обеспечения.

Ключевые слова: социальное обеспечение, социальная защита населения, социальные службы.

Plisko Y., Tsokalo V. Social Security Policy and Activities of Social Services of Ukraine

The article analyzes the activities of the social protection system and social services of Ukraine. The concept of «social protection» is defined, the classification of the social protection system according to the models of social policy of other countries (Austria, England, Germany, USA, France, Japan) is given. The only principle of social protection according to the given models is formulated – joint action of a complex of measures which are directed on increase of well-being and quality of life of the population (economic, household, social). The socially-oriented policy of Ukraine, which is aimed at overcoming poverty, introduction of social insurance and targeted assistance, solving problems related to unemployment, is indicated. It was found that the basic state social standard in the field of income is the subsistence level. The social service is defined as a multifunctional state executive body that acts as a guarantor in ensuring the stability of the functioning of the system of social protection and social security of socially vulnerable groups. It is established

that social services are an organizational form of social work, because they implement the practice of social security. Ensure orderly communication and interaction of all social work bodies (departments and social services). The organizational structure of the social security system is an orderly connection and interaction of all bodies of social work (departments and social services), which provide general conditions for rational organization and normal functioning of the support system for individuals, groups of communities at risk of social risk. The leading direction in social security is to support a person who finds himself in a difficult life situation at the minimum (not lower) social and household level – the provision of cash benefits, social benefits, benefits, subsidies and more.

Key words: social security, social protection of the population, social services.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Панасенко Е. А.

УДК 364-78

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-80-93

Степаненко Вікторія Іванівна,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

viktoriyalnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5793-3069>

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФІЛАКТИЧНІЙ СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

На сьогоднішній день інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) як один з найбільш важливих чинників, що впливає на формування суспільства, дозволяють особистості розкрити власний потенціал, реалізувати свої прагнення, дають можливість більш ефективно і творчо вирішувати соціальні проблеми. Стратегічно важливим у розвитку інформаційно-комунікативних технологій на сучасному етапі є врахування потреб і можливостей різних категорій населення, розвиток «зручних для користування» технологій, більш широке використання безкоштовного, загальнодоступного інформаційного наповнення і відкритих для всіх користувачів програмних засобів, зберігаючи при цьому право на інтелектуальну власність, розвиток людських ресурсів, які мають навички використання ІКТ, а також застосування ІКТ в інтересах вирішення завдань у соціальній сфері (Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства, 2000).

Впровадження ІКТ у соціальну роботу суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства, підвищує якість надання соціальних послуг, створює нові засоби впливу і ефективної взаємодії, дає можливість людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища і соціальних змін (Ставицька).

Використання інформаційно-комунікативних технологій у соціальній сфері, зокрема їх вплив на формування професійної компетентності фахівця соціальної роботи вивчали В. Балахтар (2018), Л. Дітковська (2013), О. Дишко, Т. Зубехіна, Н. Павлишина (2017), В. Попов (2016) та ін. Процеси соціалізації особистості в умовах інформатизації суспільства, соціально-виховний потенціал ІКТ та їх застосування у практиці соціальної роботи досліджували В. Березан (2018), В. Медведєва (2016), А. Рижанова (2011), Т. Семігіна (2016), J. Glass, J. Margerum-Leys, B. Perron, H. Taylor (2010), A. Resmanová, S. Vávrová (2018) та ін. Однак, як показав аналіз зазначених та інших

наукових праць, на сьогоднішній день проблема використання ІКТ у профілактичній соціальній роботі залишається недостатньо вивченою.

У наукових працях спостерігаємо тільки деякі аспекти її висвітлення, зокрема розгляд питань використання ІКТ для запобігання захворюванням, що передаються статевим шляхом, формування здорових звичок (Семигіна, 2016), профілактики торгівлі людьми (Данильчук, 2018), формування в особистості важливих життєвих компетенцій (Вільцанюк, 2020) тощо. Слід зазначити, що у більшості наукових праць висвітлення питання використання ІКТ у профілактичній соціальній роботі представлено фрагментарно, не розкрито їх значення у реалізації надання населенню такої соціальної послуги як інформування. Окрім того, стратегічна важливість забезпечення вільного доступу різних категорій населення до інформації, її аналітичної обробки і критичного сприйняття, можливість безпосереднього долучення конкретної особистості до інформаційної культури суспільства, попередження і подолання негативних явищ у суспільстві та формування здорового способу життя актуалізують необхідність і корисність застосування інформаційно-комунікативних технологій у профілактичній соціальній роботі.

У статті ми маємо на меті розкриття основних засобів, форм і можливостей використання ІКТ у профілактичній соціальній роботі з різними категоріями населення.

Державна політика в Україні у сфері надання соціальних послуг передбачає здійснення їх інформаційного забезпечення, а також залучення інформаційних ресурсів. Соціальна профілактика й інформування законодавчо закріплені як базові соціальні послуги у соціальній сфері.

Послуга соціальної профілактики Державним стандартом визначається як комплекс заходів, що здійснюються суб'єктом, який надає соціальні послуги, спрямований на попередження, обмеження та зупинення негативних соціальних і особистісних (поведінкових) явищ та їх наслідків у соціальному середовищі та реалізується за допомогою різних інструментів впливу соціального, юридичного, педагогічного, психологічного характеру. Серед основних принципів надання відповідної соціальної послуги зазначається принцип її доступності, який передбачає розміщення і поширення інформації для отримувачів соціальної послуги за допомогою соціальної реклами у вигляді інформаційних матеріалів на різних підприємствах, в установах, організаціях та закладах, місцях скупчення людей, на вулиці, у засобах масової інформації, на веб-сайтах тощо. У переліку основного обладнання для проведення соціальних заходів передбачено використання проектору та екрану для трансляції інформаційних матеріалів, комп'ютера, обладнання для озвучування заходу тощо (Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги профілактики, 2015).

Інформаційне забезпечення системи надання соціальних послуг визначається як діяльність соціальних служб, яка пов'язана з інформуванням громадськості про соціальні послуги, що надаються, формуванням певної громадської думки, а також отриманням зворотного зв'язку щодо якості та ефективності їх надання провайдером таких послуг (Дубич, 2015).

Також, слід зазначити, що Закон України «Про соціальні послуги» (2019) передбачає забезпечення органами системи надання соціальних послуг створення та функціонування Реєстру надавачів та отримувачів соціальних послуг – автоматизованої інформаційно-телекомунікаційної системи, призначеної для збирання, реєстрації, накопичення, зберігання, використання, знеособлення і знищення даних про надавачів та отримувачів соціальних послуг. Такий Реєстр створюється для забезпечення реалізації права особи / сім'ї на соціальні послуги; профілактики, подолання і мінімізації негативних наслідків складних життєвих обставин; обліку надавачів і отримувачів соціальних послуг, координації діяльності у системі надання соціальних послуг.

Окрім того, законодавством України передбачено створення інформаційних баз даних різних категорій населення, які отримують соціальні послуги. Прикладом такої бази може бути створення Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб, створеної з метою їх обліку. Профілактична соціальна робота внутрішньо переміщеними особами передбачає виявлення із числа внутрішньо переміщених осіб сімей, які перебувають у складних життєвих обставинах, надання їм соціальних послуг та здійснення передбачених законодавством заходів у разі виникнення загрози життю та здоров'ю дітей, втрати дітьми батьківського піклування (Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб, 2015).

У Постанові Кабінету Міністрів України № 587 від 1 червня 2020 р. «Про організацію надання соціальних послуг» передбачено можливість інформування в усній формі, через електронні засоби комунікації або шляхом надання друкованих інформаційних матеріалів (Про організацію надання соціальних послуг, 2020).

У Законі України «Про охорону дитинства» (ст. 9) підкреслюється право дитини на отримання інформації, яка повинна відповідати її віку. Це право включає свободу розшукувати, одержувати, використовувати, поширювати та зберігати інформацію в усній, письмовій чи іншій формі, за допомогою творів мистецтва, літератури, засобів масової інформації, засобів зв'язку (комп'ютерної, телефонної мережі тощо) чи інших засобів на вибір дитини. Їй забезпечується доступ до інформації, особливо такої, яка сприяють здоровому фізичному і психічному розвитку, соціальному, духовному та моральному благополуччю (Про охорону дитинства, 2001).

Використання ІКТ у профілактичній соціальній роботі потребує розуміння соціальним працівником сутності змісту поняття «інформаційно-комунікативні технології у професійній діяльності».

Досить логічно сутність цього терміну було розкрито Т. Тихоною, яка інформаційно-комунікативну технологію розглядає в контексті професійної діяльності педагога. Авторка зауважує, що інформаційно-комунікативну технологію можна розглядати з точки зору її створення або використання. З точки зору створення ІКТ – це самостійна науково-прикладна дисципліна, яка є сплавом наукових знань, технічних рішень, моделей виробничих процесів, соціально-економічних та гуманітарних аспектів, спрямованих на розробку нових методів і технологій обробки даних та знань. З точки зору користувача її можна розглядати як технологію проєктування і створення інформаційного продукту (Тихонова, 2011). Соціальні працівники є користувачами інформаційно-комунікаційних технологій. Відповідно, спираючись на позиції Т. Тихонової, ІКТ професійної діяльності соціального працівника визначаємо як технологію проєктування і створення інформаційного продукту соціального і соціально-виховного призначення. При цьому, інформаційні продукти умовно поділяють ті, що використовуються без участі комп'ютера (розрахунки, зображення, тексти), для використання яких потрібен комп'ютер (комп'ютерні моделі, анімації, відеоролики, веб-альбоми, веб-журнали, сайти, веб-енциклопедії та ін.) і професійні комп'ютерні продукти (системне і прикладне програмне забезпечення).

Наразі внутрішня автоматизація соціальних установ, служб і організацій передбачає наявність єдиного інформаційного середовища, яке дозволить вирішувати всі завдання інформаційного забезпечення профілактичної соціальної роботи, організацію мобільних робочих місць з постійним широкосмуговим доступом у мережі Інтернет і системи постійного технічного обслуговування та технічної підтримки всіх користувачів, наявність внутрішніх електронних мереж, внутрішньої і зовнішньої електронної пошти, Інтернет, Веб-сторінок та ін. (Тихонова, 2011).

Профілактична діяльність соціальних працівників передбачає проведення інформаційних акцій з формування здорового способу життя серед дітей та молоді. При проведенні профілактичної соціальної роботи щодо формування здорового способу життя, попередження тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотичних і токсичних речовин, профілактики ВІЛ / СНІДу та інших соціально небезпечних захворювань Л. Дідковська ефективною формою роботи вважає проведення семінарів з переглядом презентацій, створених засобами ІКТ. На думку дослідниці, візуальне сприйняття картинок-слайдів із можливими наслідками зазначених негативних явищ сприятиме формуванню у дітей та молоді негативного ставлення до них. Також послуги населенню інформаційно-довідкового характеру соціальні працівники можуть надавати за телефоном і за допомогою мережі Інтернет. Окрім того, соціальні працівники можуть надавати роз'яснення громадянам відносно

організації самостійного пошуку соціально значущої інформації у глобальних мережах (Дідковська, 2013).

На сьогоднішній день найпоширеніші масові (форум, фестиваль, концерт, конкурс та ін.), інформаційні (конференція, презентація, виставка та ін.); просвітницькі (лекція, практикум, тренінг та ін.), методичні (круглий стіл, семінар тощо), дослідницькі (опитування, анкетування, тестування) заходи профілактики негативних суспільних явищ у діяльності соціальних працівників не обходяться без використання ІКТ.

Л. Данильчук в контексті проблеми профілактики торгівлі людьми ІКТ розглядає як «технології на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, що об'єднуються глобальними комунікаціями для отримання інформації про стан об'єкта, процесу або явища (інформаційного продукту) для прийняття оптимального рішення» (Данильчук, 2018). Авторка також надає класифікацію ІКТ за спорідненістю групових ознак, за якою вони поділяються на технології сучасних медіа (ЗМІ (радіо, телебачення, преса), соціальна реклама), сучасні засоби зв'язку (служби миттєвого обміну інформацією, інформаційно-консультаційні лінії («телефон довіри», «гарячі лінії»), кол-центри) і сучасні віртуальні технології (WWW, Веб 2.0, соціальні медіа, групи новин, електронна пошта і списки розсилки, Skype, хмарні технології) (Данильчук, 2018).

Враховуючи безпосередній вплив інформаційно-комунікативних технологій на молодіжну аудиторію, їх впровадження у профілактичну діяльність соціального працівника забезпечує реалізацію широкого спектру можливостей. Навчання молоді критичного сприйняття інформації, представленої в Інтернет і соціальних мережах, ознайомлення з інформаційними ресурсами, які сприяють формуванню здорового способу життя і мають соціально-виховний потенціал, спілкування в мережі за допомогою сайтів, блогів, дискусійних платформ та інших форм онлайн-взаємодії, забезпечує створення умов для задоволення їхніх потреб та інтересів, сприяє соціальній активності і творчому самовираженню (Вільцанюк, 2020).

Профілактична робота завдяки використанню засобів ІКТ стає більш масовою. Т. Семигіна виокремлює найпоширеніші ІКТ профілактики соціально негативних явищ: веб-сайти, соціальні медіа (соціальні мережі, мікроблоги, блоги, відеохостинги, інтерактивні онлайн платформи). Розсилки ж електронною поштою, на думку дослідниці, використовуються рідше. Також Т. Семигіна зазначає на переваги і недоліки використання ІКТ у профілактичній соціальній роботі. Серед переваг: економічна вигідність; одночасне охоплення великої аудиторії користувачів; швидке розповсюдження інформації; підтримання двостороннього діалогу з цільовою аудиторією. Недоліки: значна кількість часу для підтримки життєдіяльності ресурсів; неможливість зміни поведінки лише через надання інформації;

складність використання одного ресурсу для різних цільових аудиторій (Семигіна, 2016). До недоліків можна також додати недостатність технічного оснащення певної соціальної служби і завантаженість соціального працівника (Шахіна, 2014).

В. Березан розкриваючи роботу соціального педагога з учнями молодшого шкільного віку та їхніми батьками, наголошує увагу на тому, що її мета полягає у сприянні успішному вирішенню учнями власних проблем. Авторка зазначає, що потужна віртуалізація соціуму молодшого школяра обумовлює використання ІКТ для досягнення цієї мети, зокрема:

1) Використання програм загального призначення (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft Access, Microsoft PowerPoint, Microsoft FrontPage, Microsoft Publisher, Adobe Photoshop та ін.), які дають можливість здійснити паспортизацію класу, закладу, ведення документації сімей, особистої документації учня, створення наочності для роботи з різними соціальними групами, проведення діагностики, розробки творчих продуктів та їх застосування у профілактичній роботі з молодшими школярами та їхніми батьками.

2) Використання електронних соціальних мереж для налагодження комунікативних зв'язків з дітьми та їхніми батьками з метою сприяння вирішенню певних проблем незалежно від часового простору та місця проживання; організації групової роботи; можливості створення обговорень за відповідною тематикою; ефективного планування батьківських зборів (наприклад, у мережі Facebook соціальний педагог може створювати зустрічі і запрошувати на них батьків, заздалегідь попередивши про дату та мету зустрічі); надання відомостей про різноманітні соціальні інститути за необхідності (гуртки, клуби за місцем проживання, соціальні служби тощо); можливості проведення опитувань, дискусій, фокус-груп; поширення інформації для дітей і батьків щодо вирішення певної проблеми; розміщення власних розробок корисних занять і літератури, відеофрагментів та ін.

3) Використання інших ресурсів і засобів глобальної мережі Інтернет, зокрема таких безкоштовних програм для спілкування як Viber, WhatsApp, Messenger та ін. (Березан, 2018).

Серед форм профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі окремо слід зупинитися на соціальній рекламі, яка згідно з Законом «Про рекламу» являє собою інформацію будь-якого виду, спрямовану на досягнення суспільно корисних цілей, популяризацію загальнолюдських цінностей, розповсюдження якої може бути будь-якої форми і не має на меті отримання прибутку (Про рекламу, 1996). О. Безпалько як вид соціальної реклами виокремлює рекламу в Інтернеті, яка може бути у таких формах: веб-сторінки, форуми, банери, електронні поштові розсилки, Інтернет-конференції та ін. (Безпалько, 2013).

Необхідність інформаційного забезпечення і рекламування діяльності, яка має соціальне спрямування, полягає у тому, щоб

потенційні споживачі соціальних послуг і громадськість загалом, різні державні інституції, потенційні спонсори з числа представників бізнесових структур і фондів, волонтери тощо знали про проведення різноманітних соціальних заходів, про існування та реалізацію програм і проєктів, акцій та інші форми соціально-профілактичної діяльності. Це також важливо для формування певних уявлень, ставлення у суспільстві до тих чи інших соціальних проблем, тобто впливу на формування масової свідомості (Семигіна, 2000). Отже, соціальна реклама має на меті трансформування громадянської та особистісної свідомості і має свою цільову аудиторію – вразливі верстви населення та певні вікові категорії (Бистрякова, Осадча & Гула, 2017).

Одним із засобів впливу на свідомість людей, їх спонукання до усвідомлення суспільно важливих проблем є соціальний плакат (соціальний постер). Останнім часом набули популярності інтерактивні соціальні плакати (Копняк, 2018), спрямовані на профілактику негативних соціальних явищ. Для створення таких інтерактивних плакатів використовують Microsoft PowerPoint, сервіси Popplet, Prezi, Crello, Pablo by Buffer та ін.

Соціальний плакат призначений для пропаганди головних соціальних цінностей, донесення важливої інформації до якомога ширших верств населення. Він відображає соціальні відносини в суспільстві, вагомі соціальні проблеми і загрози (Пономарьова, 2017). У соціальних плакатах можна виділити такі взаємозалежні тематики: а) боротьба із загрозами, попередження наслідків, інформування про благі вчинки і цілі; б) декларування цінностей; в) творення; г) психотерапія соціуму (Бистрякова, Осадча & Гула, 2017).

Доцільною щодо соціального призначення соціальних плакатів є точка зору О. Гладун, яка зазначає, що «експлікація негативних наслідків суспільних процесів підвищує стресогенність, а їх художня інтерпретація є роботою на проблему, її культивуацією» (Гладун, 2008). Тому дослідниця вважає, що соціальні плакати мають не інтерпретувати соціальні проблеми, породжуючи страх, а бути позитивно налаштованими, пропонувати альтернативу, фокусувати загальну свідомість на почуттях любові і радості, гармонізувати внутрішній світ людини.

Отже, враховуючи вищезазначене, слід зазначити, що соціальна профілактика є базовою соціальною послугою у соціальній сфері, а інформування населення з використанням різних засобів і можливостей ІКТ забезпечує її доступність. Необхідність використання ІКТ соціальними працівниками у профілактиці негативних суспільних явищ обумовлена інформатизацією суспільства, стратегічною важливістю забезпечення вільного доступу різних категорій населення до інформації, потребою формування в особистості інформаційної культури, формування здорового способу життя. Загалом впровадження ІКТ у профілактичну соціальну роботу є основою її модернізації, відповідності

соціальним вимогам суспільства. Визначені засоби, форми і можливості ІКТ у профілактичній соціальній роботі складають певний фундамент для розробки критеріїв ефективності їх використання у відповідній діяльності, що є перспективою подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

- 1. Балахтар В. В.** Вплив інформаційно-комунікативних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66. №4. С. 93–104.
- 2. Березан В.** Необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій у роботі соціального педагога з молодшими школярами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 1 (75). С. 276–293.
- 3. Бистрякова В.,** Осадча А., Гула Є. Плакат як засіб соціальної реклами. *Народознавчі зошити*. 2017. № 5 (137). С. 1162–1167.
- 4. Вільцанюк І.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій в національно-патріотичному вихованні молоді. 2020. URL: <https://dismp.gov.ua/vykorystannia-informatsijno-komunikatsijnykh-tekhnologij-v-natsionalno-patriotychnomu-vykhovanni-molodi/>.
- 5. Гладун О.** Соціальний плакат: нові завдання. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2008. № 11. С. 26–31.
- 6. Данильчук Л. О.** Теорія і методика соціальної профілактики торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікативних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Хмельницький національний університет, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 544 с.
- 7. Дишко О. Л.,** Зубехіна Т. В., Павлишина Н. Б. Інформаційно-комунікаційні технології в організації електронного навчання бакалаврів (на прикладі спеціальностей «Туризм» та «Соціальна робота»). *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 59. №3. С. 76–86.
- 8. Дідковська Л. А.** Місце інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності соціальних працівників. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №2. С. 78–82.
- 9. Дубич К. В.** Інформаційне забезпечення системи надання соціальних послуг в Україні: сучасний стан і напрями удосконалення. *Інвестиції: практика та досвід*. 2015. № 2. С. 112–117.
- 10. Копняк Н. Б.,** Копняк І. К. Створення та використання інтерактивних мультимедійних плакатів. *Наукові записки ЦДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 173. С. 185–188.
- 11. Окінавська** хартія глобального інформаційного суспільства: Великобританія, Німеччина, Італія [...]; Хартія, Міжнародний документ від 22.07.2000. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_163?find=1&text#Text (дата звернення: 25.01.2021).
- 12. Пономарьова Н. С.** Соціальний плакат як засіб впливу на громадську свідомість. *Наукові розробки молоді на сучасному етапі: тези доповідей XVI Всеукр. наук. конф. молод. вчених*

та студ. (Київ, 27–28 квіт. 2017 р.). Київ: КНУТД, 2017. Т. 1. Сучасні матеріали і технології виробництва виробів широкого вжитку та спеціального призначення. С. 544–545. **13. Попов В. Ж.** Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Сучасні інформаційно-комунікативні технології у соціальній сфері» (для магістрів). К.: МАУП, 2016. 56 с. **14. Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб:** Закон України від 20.10.2014 № 1706-VII. Ред. від 03.07.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18?find=1&text#Text> (дата звернення: 25.01.2021). **15. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги профілактики:** Мінсоцполітики України; Наказ, Стандарт, Опис [...] від 10.09.2015 № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15?find=1&text#Text> (дата звернення: 21.01.2021). **16. Про організацію надання соціальних послуг:** Постанова Кабінету Міністрів України; Порядок, Перелік від 01.06.2020 № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF?find#Text> (дата звернення: 10.01.2021). **17. Про охорону дитинства:** Закон України від 26.04.2001 № 2402-III. Ред. від 31.12.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 24.01.2021). **18. Про рекламу:** Закон України від 03.07.1996 № 270/96-ВР. Ред. від 13.08.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80?find=1&text#Text> (дата звернення: 12.01.2021) **19. Про соціальні послуги:** Закон України від 17.01.2019 № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19?find=1&text#Text> (дата звернення: 16.01.2021). **20. Рижанова А. О.** Люди похилого віку в інформаційному суспільстві: соціально-педагогічний підхід. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (2). С. 128–137. **21. Семигіна Т.** Інформаційне забезпечення діяльності соціальних служб та організацій. *Соціальна робота в Україні: перші кроки*. 2000. С. 173–176. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/5174>. **22. Семигіна Т.** Он-лайн технології у практичній соціальній роботі: матер. X міжнар. наук.-практ. конф. ІОН-2016. DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.4233209.v1>. **23. Соціальна педагогіка:** навч. посіб. / за ред. О. В. Безпалько. К.: Академвидав, 2013. 312 с. **24. Ставицька В. І.** Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: матер. наук.-практ. конф. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>. **25. Тихонова Т. В.** Інформаційно-комунікаційні технології професійної діяльності педагога: сутність поняття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер.: Педагогічні науки*. 2011. Т. 1. Вип. 33. С. 101–105. **26. Шахіна І. Ю.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій та соціальних сервісів у навчанні. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 37. С. 513–518. **27. Perron B. E., Taylor H. O., Glass J. E., Margerum-Leys J.** Information and Communication Technologies in Social

Work. *Advances in Social Work*. 2010. Vol. 11. №1. P. 67–81.

28. Recmanová A., Vávrová S. Information and communication technologies in interventions of Czech social workers when dealing with vulnerable children and their families. *European Journal of Social Work*. 2018. Vol. 21. № 6. P. 876–888. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1441137>.

References

- 1. Balakhtar, V. V.** (2018). Vplyv informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii na formuvannia profesiinoi kompetentnosti osobystosti fakhivtsia sotsialnoi roboty [The influence of information and communication technologies on the formation of professional competence of the personality a social work specialist]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 66 (4), 93-104 [in Ukrainian].
- 2. Berezan, V.** (2018). Neobkhidnist vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u roboti sotsialnoho pedahoha z molodshymy shkoliaramy [The need to use information and communication technologies in the work of a social educator with younger pupils]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1 (75), 276-293 [in Ukrainian].
- 3. Bystriakova, V., Osadcha, A., & Hula, Ye.** (2017). Plakat yak zasib sotsialnoi reklamy [Poster as a means of social advertising]. *Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic notebooks*, 5 (137), 1162-1167 [in Ukrainian].
- 4. Viltaniuk, I.** (2020). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v natsionalno-patriotychnomu vykhovanni molodi [The use of information and communication technologies in the national-patriotic education of youth]. Retrieved from <https://dismp.gov.ua/vykorystannia-informatsijno-komunikatsijnykh-tekhnolohij-v-natsionalno-patriotychnomu-vykhovanni-molodi/> [in Ukrainian].
- 5. Hladun, O.** (2008). Sotsialnyi plakat: novi zavdannia [Social poster: new tasks]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv – Bulletin of the Kharkiv State Academy of Design and Arts*, 11, 26-31 [in Ukrainian].
- 6. Danylchuk, L. O.** (2018). Teoriia i metodyka sotsialnoi profilaktyky torhivli liudmy zasobamy informatsiino-komunikatyvnykh tekhnolohii [Theory and methods of social profilaxis of human trafficking by means of information and communication technologies]. *Doctor's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
- 7. Dyshko, O. L., Zubekhina, T. V., & Pavlyshyna, N. B.** (2017). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v orhanizatsii elektronnoho navchannia bakalavriv (na prykladi spetsialnostei «Turizm» ta «Sotsialna robota») [Information and communication technologies in the organization of e-learning for bachelors (on the example of specialties «Tourism» and «Social Work»)]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*, 59 (3), 76-86 [in Ukrainian].
- 8. Didkovska, L. A.** (2013). Mistse informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti sotsialnykh pratsivnykiv [The place of information and communication technologies in the professional activity of social workers]. *Zbirnyk naukovykh prats*

Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina» – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University «Ukraine», 2, 78-82 [in Ukrainian].

9. Dubych, K. V. (2015). Informatytsiine zabezpechennia systemy nadannia sotsialnykh posluh v Ukraini: suchasnyi stan i napriamy udoskonalennia [Information support of the social services system in Ukraine: current state and directions of improvement]. *Investytsii: praktyka ta dosvid – Investments: practice and experience*, 2, 112-117 [in Ukrainian].

10. Kopniak, N. B., & Kopniak, I. K. (2018). Stvorennia ta vykorystannia interaktyvnykh multymediinykh plakativ [Creating and using interactive multimedia posters]. *Naukovi zapysky TsDPU. Seriya: Pedagogichni nauky – Scientific notes of the CSPU. Series: Pedagogical sciences*, 173, 185-188 [in Ukrainian].

11. Okinavska khartiia hlobalnoho informatytsiinoho suspilstva: Velykobrytaniia, Nimechchyna, Italiia [Okinawa Charter of the Global Information Society: Great Britain, Germany, Italy]. (2000). Khartiia, Mizhnarodnyi dokument vid 22.07.2000. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_163?find=1&text#Text (Last accessed 25.01.2021) [in Ukrainian].

12. Ponomarova, N. S. (2017). Sotsialnyi plakat yak zasib vplyvu na hromadsku svidomist [Social poster as a means of influencing public consciousness]. *Naukovi rozrobky molodi na suchasnomu etapi – Scientific developments of youth at the present stage* (Vols. 1), (pp. 544-545). Kyiv: KNUTD [in Ukrainian].

13. Popov, V. Zh. (2016). Metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia samostiinoi roboty studentiv z dystsypliny «Suchasni informatytsiino-komunikatyvni tekhnolohii u sotsialnii sferi» (dlia mahistriv) [Methodical recommendations for independent work of students in the discipline «Modern information and communication technologies in the social sphere» (for masters)]. K.: MAUP [in Ukrainian].

14. Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib: Zakon Ukrainy vid 20.10.2014 № 1706-VII. Red. vid 03.07.2020 [On ensuring the rights and freedoms of internally displaced persons: Law of Ukraine of 20.10.2014 № 1706-VII. Edited by 03.07.2020]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18?find=1&text#Text> (Last accessed 25.01.2021) [in Ukrainian].

15. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu sotsialnoi posluhy profilaktyky: Minsotspolityky Ukrainy; Nakaz, Standart, Opys [...] vid 10.09.2015 № 912 [About the statement of the State standard of social service of prevention: the Ministry of Social Policy of Ukraine; Order, Standard, Description [...] dated 10.09.2015 № 912]. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15?find=1&text#Text> (Last accessed 21.01.2021) [in Ukrainian].

16. Pro orhanizatsiiu nadannia sotsialnykh posluh: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Poriadok, Perelik vid 01.06.2020 № 587 [About the organization of social services; Procedure, List from 01.06.2020 № 587]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF?find#Text> (Last accessed 10.01.2021) [in Ukrainian].

17. Pro okhoronu dytynstva: Zakon Ukrainy vid 26.04.2001 № 2402-III. Red. vid

31.12.2020 [About the protection of childhood: Law of Ukraine of 26.04.2001 № 2402-III. Edited by 31.12.2020]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (Last accessed 24.01.2021) [in Ukrainian]. **18. Pro reklamu:** Zakon Ukrainy vid 03.07.1996 № 270/96-VR. Red. vid 13.08.2020 [About advertising: Law of Ukraine of 03.07.1996 № 270/96-VR. Edited by 13.08.2020]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80?find=1&text#Text> (Last accessed 12.01.2021) [in Ukrainian]. **19. Pro sotsialni posluhy:** Zakon Ukrainy vid 17.01.2019 № 2671-VIII [About social services: Law of Ukraine of 17.01.2019 № 2671-VIII]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19?find=1&text#Text> (Last accessed 16.01.2021) [in Ukrainian]. **20. Ryzhanova, A. O.** (2011). Liudy pokhyloho viku v informatsiinomu suspilstvi: sotsialno-pedahohichni pidkhid [Elderly people in the information society: a socio-pedagogical approach]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and psychology*, 40 (2), 128-137 [in Ukrainian]. **21. Semyhina, T.** (2000). Informatsiine zabezpechennia diialnosti sotsialnykh sluzhb ta orhanizatsii [Information support of social services and organizations]. *Sotsialna robota v Ukraini: pershi kroky – Social work in Ukraine: first steps.* (pp. 173-176). Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/5174> [in Ukrainian]. **22. Semyhina, T.** (2016). On-lain tekhnolohii u praktychnii sotsialnii roboti [Online technologies in practical social work]. ION-2016. DOI: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.4233209.v1> [in Ukrainian]. **23. Bezpalko, O. V.** (Eds.). (2013). Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]. K.: Akademvydav [in Ukrainian]. **24. Stavyt'ska, V. I.** Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103> [in Ukrainian]. **25. Tykhonova, T. V.** (2011). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii profesiinnoi diialnosti pedahoha: sutnist poniattia [Information and communication technologies of professional activity of a teacher: the essence of the concept]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Ser.: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V. O. Sukhomlynsky. Ser.: Pedagogical sciences*, 1 (33), 101-105 [in Ukrainian]. **26. Shakhina, I. Yu.** (2014). Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii ta sotsialnykh servisiv u navchanni [Use of information and communication technologies and social services in education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem – Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*, 37, 513-518 [in Ukrainian]. **27. Perron, B. E.,** Taylor, H. O., Glass, J. E., & Margerum-Leys, J. (2010). Information and Communication Technologies in Social Work. *Advances in Social Work*, 11 (1), 67-81 [in English]. **28. Recmanová, A.,** & Vávrová, S. (2018). Information and communication technologies in interventions of Czech social workers when

dealing with vulnerable children and their families. *European Journal of Social Work*, 21 (6), 876-888. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1441137>.

Степаненко В. І. Використання інформаційно-комунікативних технологій у профілактичній соціальній роботі

У статті розкрито основні засоби, форми і можливості використання інформаційно-комунікативних технологій у профілактичній соціальній роботі з різними категоріями населення. Зазначено, що найпоширеніші масові, інформаційні, методичні і дослідницькі заходи профілактики негативних соціальних явищ у діяльності соціальних працівників на сьогоднішній день не обходяться без використання інформаційно-комунікативних технологій. Визначено сутність таких понять як соціальна послуга профілактики, інформаційне забезпечення системи надання соціальних послуг, соціальна реклама в контексті використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності соціального працівника. Розглянуто переваги і недоліки використання інформаційно-комунікативних технологій у профілактичній соціальній роботі.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, профілактика, соціальна послуга, соціальна реклама, соціальна робота.

Степаненко В. И. Использование информационно-коммуникативных технологий в профилактической социальной работе

В статье раскрываются основные средства, формы и возможности использования информационно-коммуникативных технологий в профилактической социальной работе с различными категориями населения. Отмечено, что наиболее распространенные массовые, информационные, методические и исследовательские мероприятия профилактики негативных социальных явлений в деятельности социальных работников на сегодняшний день не обходятся без использования информационно-коммуникативных технологий. Определена сущность социальной услуги профилактики, информационного обеспечения системы предоставления социальных услуг, социальной рекламы в контексте использования информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности социального работника. Рассмотрены преимущества и недостатки использования информационно-коммуникативных технологий в профилактической социальной работе.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, профилактика, социальная услуга, социальная реклама, социальная работа.

Stepanenko V. Use of Information and Communication Technologies in Preventive Social Work

The article reveals the main means, forms and possibilities of using information and communication technologies in preventive social work with various categories of the population. It is noted that the need for the use of information and communication technologies by social workers in the prevention of negative social phenomena is due to the informatization of society, the strategic importance of ensuring free access of various categories of the population to information, the need for personal information culture, healthy lifestyle. It is noted that the most common mass, informational, methodological and research measures for the prevention of negative social phenomena in the activities of social workers today cannot do without the use of information and communication technologies.

Information and communication technologies of professional activity of a social worker are defined as a technology of designing and creating an information product for social and socio-educational purposes. The advantages and disadvantages of using information and communication technologies in preventive social work are considered.

The essence of the social services of prevention, information support of the system of providing social services, social advertising in the context of the use of information and communication technologies in the professional activity of a social worker has been determined.

Key words: information and communication technologies, prevention, social service, social advertising, social work.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 37.013.42:347.639

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-94-100

Товстуха Олеся Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

aleksa.lnu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7998-1208>

ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА

За даними ООН, у світі налічується 150 млн. неповнолітніх, позбавлених батьків і живуть на вулиці. Сирітство як педагогічна проблема не є новою для науки та суспільства й відома з давніх часів. Кожне суспільство вирішує її згідно з його традиціями та можливостями. Нажаль, у наукових колах проблеми соціальної сфери і особливо «сирітства» стали вважати не просто «всебічно вивченими», але навіть «безперспективними» темами, що призвело до різкого скорочення кількості наукових досліджень в даному напрямку. Вчені переважно звертаються до проблеми сирітства в контексті запобігання цьому явищу, при цьому акцент ставиться не на педагогічний аспект, а на результати соціологічних досліджень явища, визначення проблеми на основі їх аналізу і пошук соціальних механізмів для корекційної діяльності. Отже, вивчення, саме, педагогічної сутності явища соціального сирітства є актуальним і науково виправданим.

Метою статті визначаємо вивчення педагогічної сутності явища соціального сирітства.

Педагогічний аспект розгляду явища соціального сирітства представлений в роботах Є. Борнеманна, І. Бецького, Ф. Брокгауза, О. Газман, С. Гіль, Я. Корчака, А. Макаренко, Н. Михайлова, Д. Молленгауера, Н. Ноддінгса, В. Одоєвського, Л. Олиференко, Л. Палієвої, Є. Рибинського, Н. Рябцевої, Ф. Салтикова, А. Струве, Д. Ушинського, А. Філіпішина, Р. Чарней, Т. Шацького, Т. Яркіної.

Розглядати педагогічний аспект соціального сирітства будемо на підставі як аналізу педагогічного генезису цього явища, так, і визначенні особливостей превенції соціального сирітства з точки зору педагогіки. Вважаючи такий підхід найбільш актуальним, що дає можливість розкрити це питання в межах однієї наукової роботи.

Отже, педагогічний генезис включає кілька підходів.

Першим є духовно-моральний підхід (з VI століття), коли відбувається становлення уявлення про дитину як велику цінність, створену Богом, наголошують на необхідності повноцінного розвитку,

освіти й виховання, що мають забезпечити названі (прийомні) батьки. Цей підхід представлено в роботах Ф. Брокгауза.

З 1715 р. набуває поширення диференційований підхід, який передбачає ставлення до сиріт як до особливої соціальної групи, а виховання, навчання й розвиток соціальної сироти вимагають розробки освітніх програм з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини. Дослідження в цій галузі здійснював Ф. Салтиков.

Оскільки у XVIII – на початку XIX століття нагальною проблемою стає необхідність підтримки біологічного існування соціальних сиріт і знаходження їм місця в суспільстві, в історії педагогіки виокремлюється біосоціальний підхід (І. Бецької) до проблеми сирітства. У цей час формують мережу закладів виховання дітей-сиріт (дитячі притулки), створюють державну систему соціального піклування дітей-сиріт. Для керівництва такими закладами було створено «Комітет головного піклування про дитячий притулок». Незабаром було розроблено «Положення про дитячий притулок» (1839 р.), яке визначало зміст виховання та освіти сиріт. Управління дитячим притулком здійснювали піклувальник та його помічники – директор, почесний старшина, наглядачка притулку та її помічниця (вона ж педагог-вихователь). Головне завдання притулків полягало в тому, щоб надати дітям притулок та елементарну освіту.

XIX ст. ознаменувалося освітньо-розвивальним підходом до проблеми сирітства (В. Одоєвський). Підставами для виникнення цього підходу стали: недоліки в організації навчально-виховної роботи дитячих притулків, висока смертність дітей, «палочна» дисципліна, відсутність обліку індивідуальності та активності дитини; усе це призвело до визнання притулків застарілим типом виховних установ для дітей-сиріт, які не відповідали потребам у вихованні дітей. У вирішенні цієї проблеми намітився адаптивний підхід, який передбачав знаходження оптимальних педагогічних умов для соціалізації дітей-сиріт (кінець XIX – початок XX ст.). Представником цього підходу був А. Струве. У цей період з'являються перші літні вчительські курси, організовані земствами та міськими управами. Курси знайомили слухачів з усім тим, що визнавали в той час останнім словом педагогіки й методики, передусім з педагогічною системою основоположника російської народної школи Д. Ушинського.

Основним підходом, що бере початок з 1917 р., є соціокультурний. На цьому етапі з'являються перші наукові дослідження проблеми сирітства (Я. Корчак, О. Макаренко, Т. Шацький та ін.); формуються нові галузі педагогічного знання: педагогіка підтримки (Н. Михайлова), педагогіка підтримки ініціатив молоді (С. Гіль) та ін. Було визначено нагальні завдання педагогічної діяльності з дітьми-сиротами: формування індивідуальної самостійності дитини-сироти (Є. Борнеманн); вирішення проблем, які виникають у процесі розвитку особистості (Д. Молленгауер), навчання турботі через самопізнання (Н. Ноддінгс),

моделювання соціальних ситуацій і тренінг позитивної поведінки соціальних сиріт (Р. Чарней) та ін.

На сучасному етапі в межах цього підходу також виділяємо кілька основних напрямів дослідження педагогічного аспекту проблеми сирітства різними вченими. Так, загальні питання становлення й розвитку педагогічної служби в освітніх установах для дітей-сиріт розкрито в працях Є. Рибинського, Т. Яркіної та ін.; проблеми педагогічної підтримки процесів виховання й формування особистості дитини-сироти досліджують у своїх працях О. Газман, Л. Олиференко; аналіз і систематизація вітчизняного й зарубіжного досвіду з надання педагогічної допомоги дітям-сиротам подано в публікаціях Л. Палієвої; ефективність виховання дітей-сиріт у прийомних сім'ях і дитячих будинках сімейного типу розкриває Н. Рябцева; опіку й піклування як форму виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, вивчає А. Філіпішина; педагогічні функції сім'ї, яка бере дитину-сироту на виховання, висвітлено в працях В. Яковенко.

Далі перейдемо до питання превенції соціального сирітства

Сирітство є соціальним феноменом, що утворюється внаслідок дисфункціональності сімейної структури, породженою соціальною аномією, зміною цінностей і норм поведінки, викликаних кризою всіх сфер українського суспільства. Сучасні дослідження показують, що навіть так звані благополучні сім'ї нерідко виявляються такими лише на перший погляд, доки не відбувається аналіз дитячо-батьківські відносин. Характеризуючи проблеми дітей з сімей, відносно благополучних з точки зору їх соціально-економічного статусу, необхідно відзначити збіднення змісту спілкування, дефіцит теплоти, уважного ставлення один до одного, зникнення спільних форм корисної діяльності дитини з дорослим або спільного дозвілля. Місце особистісного і пізнавального спілкування все більше займають вузько прагматичні форми – з приводу побуту, режиму, контролю за успіхами в навчанні, а заохочення дітей зводиться лише до його матеріальних форм. При цьому посилюється тенденція переносити батьківські функції на вихователів ясел і дитячих садів, а пізніше – на школу та інші установи. Нерідко в цих випадках можна констатувати так зване «приховане» соціальне сирітство, яке проявляється в зміні ставлення до дітей, збіднення і формалізації контактів з ними, що в свою чергу в крайніх проявах фактично може привести до повного витіснення їх з сімей, і, як наслідок, до безпритульності величезної кількості дітей та підлітків (Марусева І.В. & Коваленко М.І., 2006, с. 71).

В українському суспільстві частка соціальних сиріт в загальній їх чисельності є безпрецедентною, але згідно з діючими нормами законодавства, сирітство розглядається виключно з позиції фізичного існування батьків. У Конвенції ООН про права дитини постулюється, що «дитині для повного і гармонійного розвитку її особи необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння». Держава

зобов'язується забезпечити дитині такий захист і піклування, які необхідні для її благополуччя і вживає необхідних заходів. Однак закон стає ефективним механізмом регулювання суспільних відносин тільки, коли в ньому сформульовано і використовується чіткий понятійний апарат, саме це визначає, які норми прав, і в яких випадках використовуються (Дмитрієва М. А., 2012).

Головними завданнями щодо превенції соціального сирітства варто назвати: викоренення сімейного та дитячого неблагополуччя, забезпечення пріоритету сімейних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків; розширення правових, матеріальних і соціальних гарантій їх повноцінного розвитку та виховання. На думку більшості експертів, необхідність змін в системі установ для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків дійсно назріла, але при цьому ця проблема не може бути вирішена гаслом «роздамо всіх дітей по сім'ях». Ідея охопити всіх сиріт сімейним вихованням безумовно гуманна і гідна, але повністю влаштувати всіх знедолених дітей в будь-якому доступному для огляду майбутньому не вийде.

Також, можливим рішенням частини проблем сиріт бачиться не розформування і закриття, а реформування мережі соціальних установ. Необхідна кропітка і серйозна дослідницька діяльність, пошук ефективних методів і засобів для успішної реалізації програм роботи фахівців з дітьми та громадянами, які беруть їх на виховання. Дослідники одноставні у визначенні факторів, що впливають на появу сиріт, соціальних сиріт і безпритульних: це кримінальний, сімейний, інформаційний, психологія віку, молодіжна субкультура. Всі ці питання знаходяться в зоні педагогічного простору.

Т. Сидорова впевнена, що рішення даної проблеми – в забезпеченні якісного процесу соціалізації на базі «виключно в хорошому дитячому будинку – з талановитими вихователями, достатнім фінансуванням, грамотними програмами професійного навчання та подальшого працевлаштування». Саме попередники таких «нових Макаренко» виликували країну від епідемії дитячої безпритульності століття тому (Сидорова Т. Н., 2011).

Лінію жорсткої неприємної оцінки політики влади по відношенню до дітей-сиріт підтримує Т. Белогрудова в статті з промовистою назвою «Полювання на дітей» (Белогрудова Т. А., 2020), де зазначає, що сьогодні в країнах СНГ соціальних сиріт більше, ніж в часи Другої світової війни.

Інші науковці зазначають, що дітей-сиріт можна і потрібно правильно виховувати в державних дитячих установах, здійснювати професійний відбір співробітників дитячих установ, створюючи умови психологічного комфорту дітям, розуміючи, в чому кожен з них потребує.

Отже, зазначені педагогічні підходи до виховання й захисту дітей-сиріт в історичній ретроспективі – духовно-моральний,

диференційований, біосоціальний, освітньо-розвивальний, адаптивний та соціокультурний – свідчать про те, що в педагогічній теорії та практиці кожен історико-педагогічний етап вносив свої зміни в систему виховання, освіти й розвитку дітей-сиріт: від визнання дитини особистістю, яка потребує належної освіти та виховання до створення сучасних виховних закладів (будинки сімейного типу, прийомні та патронажні сім'ї) та розвитку специфічних змісту, форм і методів освітньо-виховної роботи з цією категорією. Педагогічна сутність проблеми соціального сирітства полягає, передусім, у порушенні прав дітей на належне виховання, розвиток та освіту з боку самих батьків, що призводить до труднощів у навчанні, порушення психологічного стану дітей, неможливості повноцінної соціалізації. Щоб вирішити проблему соціального сирітства, найдоцільніше працювати з сім'ями на початковому ступені неблагополуччя, активізувати роботу з ними в контакті з іншими суб'єктами профілактики. Профілактика в цьому напрямку – це попередження соціального сирітства та забезпечення своєчасної, комплексної, адресної, кваліфікованої допомоги дітям і сім'ям, які перебувають у важкій життєвій ситуації.

Список використаної літератури

- 1. Марусева І. В.,** Коваленко М. І. Педагогіка. Москва: Знание, ИВЭСЭП, 2006. 327 с.
- 2. Дмитриева М. А.** Причины социального сиротства. *Молодой ученый*. 2012. № 11. С. 353–355. URL: <http://www.moluch.ru/archive/46/5646/> (дата звернення: 05.12.2020).
- 3. Сидорова Т. Н.** Брошенные дважды. Беспризорники в России забыты и родителями, и государством. *Аргументы Недели*. 2011. № 26 (267). URL: <http://argumenti.ru/social/n296/114532> (дата звернення: 06.01.2021).
- 4. Белогрудова Т. А.** Охота на детей. URL: <http://za.zubr.in.ua/2013/05/31/21356/> (дата звернення: 16.12.2020).
- 5. Лопатченко І.** Типологія соціального сирітства в контексті психолого-педагогічних пріоритетів його профілактики. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2014. Вип. 40-41 (44-45). С. 279–288.
- 6. Одинець С.** Поняття «соціального сирітства» в сучасному українському науковому та суспільному дискурсах: до постановки питання. *Етнічна історія народів Європи*. 2013. Вип 41. С. 118–122.

References

- 1. Maruseva, I. V., & Kovalenko, M. I.** (2006). *Pedagogika*. [Pedagogy]. Moscow: IVESEP [in Russian].
- 2. Dmitrieva, M. A.** (2012). Prichiny socialnogo sirotstva [Causes of social orphanhood]. *Molodoj uchenyj – Young scientist, 11*, 353-355 [in Russian].
- 3. Sidorova, T. N.** (2006). Broshennye dvazhdy. Besprizorniki v Rossii zabyty i roditelyami, i gosudarstvom [Abandoned twice. Homeless children in Russia are forgotten by both parents and the state]. *Argumenty Nedeli – Arguments of the Week, 26 (267)*. Retrieved from <http://argumenti.ru/social/n296/114532> [in Russian].

4. **Belogradova, T. A.** (2013). Okhota na detej [Hunting for children]. Retrieved from <http://za.zubr.in.ua/2013/05/31/21356/> [in Russian].
5. **Lopatchenko, I.** (2014). Tipologiya soczialnogo siritstva v konteksti psikhologo-pedagogichnikh prioritativ jogo profilaktiki [Typology of social orphanhood in the context of psychological and pedagogical priorities of its prevention]. *Problemi ta perspektivi formuvannya naczionalnoyi gumanitarno-tekhnichnoyi eliti – Problems and prospects for the formation of the national humanitarian and technical elite*, 40-41 (44-45), 279-288 [in Ukrainian].
6. **Odinez, S.** (2013). Ponyattya «soczialnogo siritstva» v suchasnomu ukrayinskomu naukovomu ta suspilnomu diskursakh: do postanovki pitannya [The concept of «social orphanage» in the bitter Ukrainian science and suspension discourses: before the presentation of the meal]. *Etnichna istoriya narodiv Yevropi – Ethnic history of the people of Europe*, 41, 118-122 [in Ukrainian].

Товстуха О. М. Педагогічна сутність проблеми соціального сирітства

У статті розглянуто історико-педагогічні педагогічні підходи до виховання й захисту дітей-сиріт в історичній ретроспективі – духовно-моральний, диференційований, біосоціальний, освітньо-розвивальний, адаптивний та соціокультурний. Визначена педагогічна сутність проблеми соціального сирітства, що полягає, передусім, у порушенні прав дітей на належне виховання, розвиток та освіту з боку самих батьків, що призводить до труднощів у навчанні, порушення психологічного стану дітей, неможливості повноцінної соціалізації. Наголошено на тому, щоб вирішити проблему соціального сирітства, найдоцільніше працювати з сім'ями в початковій і середнього ступеня неблагополуччя, активізувати роботу з ними в контакт з іншими суб'єктами профілактики.

Ключові слова: сирітство, генезис соціального сирітства, педагогічний підхід, профілактика соціального сирітства.

Товстуха О. Н. Педагогическая сущность проблемы социального сиротства

В статье рассмотрены историко-педагогические подходы к воспитанию и защите детей-сирот в исторической ретроспективе – духовно-нравственный, дифференцированный, биосоциальный, образовательно-развивающий, адаптивный и социокультурный. Определенная педагогическая сущность проблемы социального сиротства, состоящий прежде всего в нарушении прав детей на надлежащее воспитание, развитие и образование со стороны самих родителей, приводит к трудностям в обучении, нарушения психологического состояния детей, невозможности полноценной социализации. Отмечено, чтобы решить проблему социального сиротства, целесообразно работать с семьями на начальной и средней

степени неблагополучия, активизировать работу с ними в контакте с другими субъектами профилактики.

Ключевые слова: сиротство, генезис социального сиротства, педагогический подход, профилактика социального сиротства.

Tovstukha O. Pedagogical Essence of the Problem of Social Orphanhood

The article considers historical and pedagogical pedagogical approaches to the upbringing and protection of orphans in historical retrospect - spiritual and moral, differentiated, biosocial, educational and developmental, adaptive and socio-cultural. The pedagogical essence of the problem of social orphanhood is determined, which consists, first of all, in violation of children's rights to proper upbringing, development and education by parents themselves, which leads to learning difficulties, violation of children's psychological state, impossibility of full socialization. It is emphasized that in order to solve the problem of social orphanhood, it is most expedient to work with families in the primary and secondary degree of distress, to intensify work with them in contact with other subjects of prevention. It is noted that prevention in this direction is the prevention of social orphanhood and the provision of timely, comprehensive, targeted, qualified assistance to children and families in difficult life situations. The conclusion to the work was the opinion that the main tasks for the prevention of social orphanhood should be called: eradication of family and child problems, prevention; ensuring the priority of family forms of placement of orphans and children left without parental care; expansion of legal, material and social guarantees of their full development and education.

Key words: orphanhood, genesis of social orphanhood, pedagogical approach, prevention of social orphanhood.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 364.692:615.015.6:663.51]-053.67(477)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-101-111

Трубавіна Ірина Миколаївна,

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Національної академії Національної гвардії України,
м. Харків, Україна.
trubavina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1057-430X>

Каліна Катерина Євгеніївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.
kalinahnpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4252-7690>

**СОЦІАЛЬНА ПРОФІЛАКТИКА АЛКОГОЛІЗМУ
СЕРЕД МОЛОДІ В УКРАЇНІ:
ПЕРСПЕКТИВИ ТА РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ**

Проблема профілактики алкоголізму є актуальною багато часів. Оскільки алкоголізм – загроза здоров'ю і повноцінному життю теперішнього покоління, загроза життю майбутніх поколінь через спадковість і невиліковні хвороби. Алкоголь – певною мірою засіб зняття стресів. Але його негативні наслідки є більш вагомими в порівнянні з позитивними. Досліджуючи й аналізуючи етап існування сучасного українського суспільства з метою визначення проблем профілактики алкоголізму, пошуку шляхів їхнього вирішення, прогнозування, накреслення перспектив подальшого розвитку, науковці дійшли висновку, що поряд із зростанням активності кожного громадянина у соціальній, політичній сфері, новим поштовхам у науковій, художній та естетичній напрямках діяльності, чітко простежується підсилення негативних проявів і девіацій – злочинність, самогубство, насильство, жорстокість, аморальна поведінка, наркотична залежності. приводом для них часто є саме алкоголь. На думку, В. Водніка, саме алкоголізм становить найбільшу соціальну та економічну небезпеку (Воднік, 2014). Досліджуючи проблему алкоголізму з соціального аспекту, Т. Котенко визначає, що споживання алкогольної продукції тісно пов'язано з психологічними особливостями особистості громадянина, неправильним розумінням сутності його впливу на людський організм (Котенко, 2014), бо досить поширеним є ставлення до алкоголю як до «лікві», «зігріваючого ефекту», засобу підняття настрою та позбавлення моральної незадоволеності чи емоційної втоми тощо.

Відзначимо, що за рівнем поширеності алкоголізм займає третє місце після серцево-судинних і онкологічних захворювань у світі. Зазначимо, що це не нова хвороба, людство стикалося з нею протягом усього періоду свого існування. Про тяжкість і глобальність алкогольної залежності суспільства свідчить той факт, що протягом сторіч у різних країнах світу із нею боролися не тільки індивідуально, а й у державних масштабах («сухий закон», заборона продавати алкогольні напої після 23.00, заборона продавати алкогольні напої неповнолітнім). Таким чином, алкоголізм – це хвороба, яка є глобальною. Важливим залишається і той факт, що ця хвороба має тенденцію до поширення й молодшає. Саме тому на сьогодні, коли українське суспільство має боротися з пандемією, долати спричинені нею труднощі, відновлюватись й протистояти, питання профілактики алкоголізму серед молоді стають ще більш актуальними й мають розроблятися не тільки теоретично, а й знаходити підтримку на державному, соціальному та освітньому рівнях. Мета статті полягає в обґрунтуванні резервів соціальної профілактики алкоголізму з дітьми та молоддю в Україні.

Як показав аналіз наукової літератури, широке коло питань щодо алкогольної залежності, методів боротьби і подолання, а також профілактики досліджено з точки зору медичної і психологічної наук. У медичних дослідженнях доведено, що зловживання алкоголю майже на чверть скорочує життя людини, а також знижує працездатність близько 17% і призводить до швидкої втомлюваності. Слід зазначити й статистичні дані: щороку в Україні від алкогольної хвороби помирає 40 тисяч громадян, більшість з яких становить молодь (Воднік, с. 245). Відповідно до статистичних даних ВООЗ Україна займає 5 місце (2012 р.) за споживанням алкоголю і 2 – за рівне смертності від алкоголю в Європі (Газета). Саме тому питання профілактики алкогольної залежності серед молоді, яка і становить майбутнє держави, на погляд авторів статті, має вивчатися більш глибоко саме в освітніх установах.

У підтримку зазначеного вище висновку зазначимо, що ВООЗ на Всесвітній асамблеї охорони здоров'я в Женеві було прийнято «Глобальну стратегію по зниженню зловживанням алкоголем», у якій зазначено необхідність проведення у закладах освіти профілактичних заходів та підтримка активного пропагування тверезості, дотримання здорового способу життя, активне залучення молоді до спорту, що матиме своїм наслідком формування конструктивного ставлення молоді до споживання алкогольної продукції.

Зрозумілим і незмінним залишається той факт, що профілактика алкоголізму матиме ефективність лише за умов масштабних соціальних, економічних, політичних, медичних, культурних і правових змін, спрямованих на вирішення проблеми алкогольної залежності суспільства.

Про глобальність і масштабність проблеми алкоголізму свідчать низка нормативно-правових документів, що була прийнята урядом

України з часів оголошення її незалежною і суверенною державою. Серед них Конституція України, законодавство щодо охорони здоров'я, закони «Про захист прав споживачів», «Про державне регулювання виробництва і торгівлі спиртом етиловим, коньячним і плодовим, алкогольними напоями та тютюновими виробами», що були прийняті відповідно до положень Європейської хартії з алкоголю та Європейському плану боротьби з вживанням алкоголю (1995 р.). На початку 2000 років Верховною Радою України були прийнято ряд положень щодо захисту суспільної моралі, боротьби з такими негативними явищами у суспільстві, як ВІЛ\СНІД, наркоманія та алкоголізм. Слід відзначити Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо обмеження споживання і продажу пива та слабоалкогольних напоїв» (2010 р.), головною метою якого є підвищення культури споживання слабоалкогольних напоїв, профілактика алкоголізму серед молоді та стимулювання молоді до дотримання здорового способу життя. Також зазначимо, що вперше слабоалкогольної продукції було надано статус алкогольних напоїв, що обмежило рівень їхньої розповсюдженості серед молоді.

У ході наукового пошуку встановлено, що на території української держави з 1996 року впроваджується Комплексна цільова програма боротьби зі злочинністю, у якій боротьбі з алкогольною залежністю відведено цілий розділ. Результатом реалізації програми стали: 1) підвищення якості медичної та соціальної антиалкогольної роботи, впровадження визнаних вітчизняних і світових лікувально-реабілітаційних програм; 2) посилення контролю за виконанням прийнятих законів щодо розповсюдження алкогольної продукції; 3) проведення профілактичних заходів щодо виявлення осіб, що зловживають алкоголем чи виготовляють його самостійно; 4) утворення просвітницьких центрів при наркологічних установах для отримання фахівцями з галузі освіти та соціальної діяльності навичок профілактичної діяльності тощо.

План заходів щодо реалізації зазначеної програми у 2015 році передбачав не тільки профілактику, контроль з боку держави, притягнення до відповідальності винних осіб, а й проведення й організацію заходів щодо виявлення осіб, які залучають неповнолітніх до протиправної діяльності, займаються продажем алкогольних напоїв неповнолітнім особам тощо.

На сьогодні питання профілактики алкоголізму в українському суспільстві набувають більшої необхідності. Про це свідчить прийняття Постанови кабінету міністрів України «Питання проведення моніторингу наркотичної та алкогольної ситуації в Україні» (2019 р.), в якому до суб'єктів здійснення поряд з медичними, юридичними, адміністративним структурами включено МОН і Мінмолодьспорт, що свідчить про високий рівень ефективності проведення профілактичної діяльності щодо запобігання алкоголізму серед молоді у закладах освіти (Питання

проведення моніторингу наркотичної та алкогольної ситуації в Україні, 2019). Анкетування передбачало отримання даних за такими джерелами: особисті дані, дані про заклад освіти, дані щодо отримання пропозиції спробувати, спроби вживання та вживання хоча б один раз, оточення, яке вживає, установ, у яких пропонували спробувати, рівня доступності придбання, частоти вживання та частоти пропозицій придбання, об'ємів та тривалості вживання, чинників, що призвели до бажання спробувати алкогольні чи слабоалкогольні напої (Питання проведення моніторингу наркотичної та алкогольної ситуації в Україні, 2019).

Відповідно до Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року (Про схвалення Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року, 2013) саме профілактика вживання наркотиків і алкоголю дітьми і молоддю визначається пріоритетним напрямом соціальної політики держави, превенцією негативних проявів у поведінці, а також спрямовується запобігання зловживанню алкоголем. Відповідно до цього розпорядження визначено необхідність змістовного оновлення профілактичної роботи в суспільстві: формування захисних соціальних бар'єрів, готовності протистояти ризикам і негараздам без вживання алкогольної продукції; впровадження здорового способу життя і залучення молоді до суспільно корисної праці, розширення кола життєвих інтересів, не пов'язаних із вживанням алкоголю; взаємодія державних органів та інститутів громадянського суспільства із засобами масової інформації для підвищення рівня обізнаності населення щодо негативного впливу алкоголю на людський організм та сферу діяльності, надання об'єктивної, науково обґрунтованої інформації про небезпеки, пов'язані із вживанням алкоголю (Про схвалення Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року, 2013).

Найбільш ефективною формою профілактики алкоголізму відповідно до зазначеної вище Стратегії визначено селективну, що спрямована на запобігання залученню дітей і молоді, які внаслідок біологічних, психологічних або соціальних причин перебувають в обставинах, що спричиняють вживання алкогольних напоїв чи наркотиків (сім'ї, які перебувають у складних життєвих обставинах тощо). Провідним шляхом профілактики алкогольної залежності визначено впровадження апробованих передовою міжнародною та вітчизняною практикою профілактичних стратегій формування життєвих навичок, розроблення нових і удосконалення чинних програм та методик розв'язання алкогольних проблем згідно з вимогами МОН до наукових, науково-методичних та навчальних видань (Стратегія).

У результаті аналізу наукової літератури з проблеми, що вивчається, можливим стає формування найбільш загальних вимог до здійснення профілактичних заходів щодо подолання такого соціального явища, як алкогольна залежність серед української молоді. Ці вимоги становлять:

- ґрунтовність, що передбачає об'єктивну оцінку й глибоке вивчення, аналіз інформації щодо заходів;
- конкретність у процесі визначення характеристики громадянина й застосування індивідуальних форм і методів профілактичної діяльності, а також чітке визначення терміну виконання;
- своєчасність, що полягає у виборі найбільш ефективних заходів впливу чи взаємодії між суб'єктами профілактичної роботи у конкретний період;
- реальність у плануванні і виконанні профілактичної діяльності, з урахуванням наявних можливостей для повноцінного виконання;
- повнота, що передбачає охоплення профілактичною діяльністю усіх сфер життєдіяльності особистості громадянина (Воднік, Профілактична діяльність...).

Як зазначено у роботах І. Данилюка, К. Каліної, С. Максименко, І. Трубавіної для успішної профілактичної діяльності необхідним є врахування наступних аспектів: спрямованість на певний контингент і врахування його характеристик під час проведення профілактичної діяльності; врахування вікових, статевих і психологічних особливостей категорії громадян, для яких проводиться захід; визначення ефективності; надання конкретних рекомендацій щодо його проведення; можливість модифікації елементів профілактичної діяльності за необхідності (Максименко, 2005; Трубавіна&Каліна, 2020).

Окреме місце серед профілактики алкоголізму посідає соціальна профілактика цього явища, яке належить до сфери соціальної роботи і передбачає заходи з боку соціальних служб, надання соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді щодо обмеження використання ними алкоголю. Так, соціальна профілактика, відповідно до чинного законодавства в Україні про соціальну роботу, означає, що в сімейному, дитячому та молодіжному середовищі передбачено здійснення: комплексних заходів, спрямованих на запобігання сімейному неблагополуччю, соціальному сирітству, домашньому насильству та жорстокому поводженню з дітьми, торгівлі людьми, найгіршим формам дитячої праці; системного обліку і догляду за дітьми та молоддю, які виявили схильність до асоціальної поведінки; інформаційно-просвітницької, пропагандистської роботи в сім'ях, серед дітей та молоді за місцем проживання, навчання або роботи, спрямованої на формування в особистості стандартів позитивної поведінки, здорового способу життя (Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», 2001).

Таке розуміння соціальної профілактики, яка здійснюється на основі добровільності прийняття соціальних послуг в Україні в межах системного, соціально-виховного і середовищного підходів, кризового втручання і допомоги для самопомоги, передбачає необхідність різноманітних заходів щодо соціальної профілактики алкоголізму – від роботи з особистістю, його сім'єю і мікросередовищем до роботи з макросередовищем, від дитини до дорослих, від наслідків девіантної

поведінки до її причин і приводів, всюди, де перебувають особи, які можуть бути схильні до алкоголізму. Враховуючи профілактичні заходи в країні і в світі, зауважимо, що соціальна профілактика алкоголізму частіше спрямована на роботу в середовищі на виявлення і обмеження цього явища, на просвітницьку роботу на 3 рівнях: первинну (масову) щодо інформування про негативні наслідки алкоголю; вторинну – щодо груп ризику з роботою щодо викоренення такої звички, якщо вона вже з'явилась, вміння відмови від алкоголю, заповнення дозвілля позитивним змістом, з тими, хто вже мав справу з алкоголем і членами їх сімей, які вже від цього постраждали, для зменшення співзалежності; третинну – для зменшення наслідків алкоголізму, формування стійкого бажання від нього відмовитися і навчання жити без нього.

Соціальна профілактика має своєю особливістю саме роботу в середовищі щодо просвіти про негативні наслідки алкоголізму і його ризику для поведінки і здоров'я теперішнього і майбутнього покоління. Відомо, що мікро- та макросередовища – визначальні фактори розвитку особистості поряд з активністю самої особистості. Тому показ позитивної моделі життєдіяльності в середовищі без алкоголізму, як в колонії А. Макаренка, де були режим, дисципліна, мажор, покарання та заохочення, відсутність вільного часу, система перспективних ліній життя колективу створює середовище, в якому немає місця негативним звичкам. Більш того, в такому середовищі формується нетерпимість до алкоголю і паління, наркоманії. Для формування звички потрібно від одного дня до 90 днів. Коли людина живе повноцінним реальним суспільним життям, яке приносить сенс і задоволення, вона не тягнеться до алкоголю. Але тут вникає питання про зміст соціальної профілактики в деталях. Як навчити жити без стресів і отримувати задоволення від життя і роботи, навчання, усунути перевантаження, фактори середовища типу пандемії коронавірусу тощо. Тому постає питання про те, що в сучасних умовах потрібно навчання не тільки позитивним моделям життя без алкоголізму, але й тому, як справлятися з труднощами, формувати в себе стресостійкість, вміти знижувати тривожність, вміти сказати «ні», бути впевненою людиною, якою не здатні маніпулювати інші, володіти собою тощо. Ці питання входять до життєвих умінь та навичок (Трубавіна, 2007), для формування яких потрібна активність самої людини і її бажання бути такою, що можливе в соціальних службах, превентивне виховання в закладах освіти, до якого включене питання превенції алкоголізму, чого зараз майже немає. Щодо життєвих умінь та навичок. Сьогодні ці питання є основою роботи соціальних шкільних служб США, Великобританії, але не України. Життєві вміння формуються тільки на засадах добровільності в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, для тих, хто сам свідомо прийшов до них. Державної ж програми щодо формування життєвих умінь, як потрібні кожній особистості в житті, сьогодні в Україні, на жаль, немає. До життєвих умінь входять: комунікативні, вміння керувати своєю

поведінкою і впливати на інших, вміння критичного мислення і прийняття рішень (Трубавіна, 2007). Саме ці життєві вміння є основою соціалізованої поведінки і приводять до свідомого вибору життя з алкоголем, насильством, наркоманією чи без них. Вони комплексно формують здорові звички поведінки особистості в будь-яких негативних умовах і повинні тому стати основою вторинної і третинної соціальної профілактики. Тому потрібна окрема програма в МОН щодо формування життєвих умінь з 1 по 11 класи в учні поряд з батьківським лекторієм (просвітою) щодо профілактики алкоголізму у дітей і дорослих. Соціальні ж служби при цьому можуть працювати з тими, хто вирішив відмовитися від алкоголізму і членами їх сімей, щодо третинної профілактики алкоголізму. Первинну соціальну профілактику алкоголізму можуть здійснювати всі, хто має доступ до інформування молоді, дітей, дорослих як просвіту з проблемою і соціальну рекламу установ, які вирішують проблему позбавлення від алкоголізму, якщо він вже є.

Зазначимо, що якщо людина не хоч позбавитися цієї негативної звички, потрібна робота в третинній соціальній профілактиці щодо її мотивації до роботи над собою, створення умов для усунення негативних факторів, які приводять до алкоголізму (мікросередовище, макросередовище, спадковість тощо), і посилення позитивних факторів (превентивне виховання, навчання життєвим вмінням). Мотивувати людину до позбавлення такої негативної звички як алкоголізм можуть стимули і перспективи подальшого власного життя, майбутнє дітей, бажання зберегти сім'ю і роботу тощо. Позитивні результати за кордоном дають методики укріплення сім'ї, сімейно-орієнтована терапія, коли сім'ю вчать як допомагати члену родини подолати залежність, товариства анонімних алкоголіків, групи підтримки і взаємної підтримки сімей алкоголіків тощо. Головне питання – як не тільки допомогти людині позбавитися від негативної звички, а й допомогти їй знайти сенс подальшого життя, включити заново в родинне коло і спілкування, ставитися до неї як до цінності. Саме тому системна робота з сім'єю алкоголіка є важливою складовою саме соціальної профілактики алкоголізму і його викоренення в людині.

На основі викладеного можна зробити такі висновки: в Україні існує потужна нормативна база для профілактики алкоголізму. Але питання соціальної профілактики алкоголізму не є достатньо реалізованими, мають значний ресурс у вигляді 3 рівневої моделі соціальної профілактики, превентивного виховання в ЗСО і ЗВО, навчання життєвим вмінням у вигляді навчальної програми для дітей від 1 до 11 класу, батьківської просвіти з проблеми, системної соціально-профілактичної роботи з сім'єю алкоголіка. Перспективами подальших досліджень є створення такої програми в системі МОН для ЗСО та її апробація, координація всіх інформаційних заходів з первинної соціальної профілактики алкоголізму на рівні державної комплексно-цільової програми.

Список використаної літератури

1. В Україні спорт і пиво поєднують. *Всеукраїнська газета «Вісник»*. 2013. URL: <http://archive.visnyk.lutsk.ua/2013/06/20/v-ukrajini-sport-i-puvo-rojednaut/> (дата звернення: 24.02.2021).
2. Воднік В. Проблеми профілактики алкоголізму в умовах побудови громадянського суспільства в Україні. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. 2014. № 3 (22). С. 239–255.
3. Глобальная стратегия сокращения вредного употребления алкоголя. ВОЗ, 2010. 40 с.
4. Закон України «Про державні цільові програми». URL: https://ips.ligazakon.net/document/t041621?an=&ed=0000_00_00&dtm=&le= (дата звернення: 26.02.2021).
5. Закон України «Про профілактику алкоголізму, наркоманії та токсикоманії». URL: <https://ips.ligazakon.net/document/JF1OY00B?an=3> (дата звернення: 17.02.2021).
6. Котенко Т. Ю. Алкоголізм як соціальна проблема. *Scientific researches and their practical application. Modern state and ways of development*. URL: <https://www.sworld.education/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2014> (дата звернення: 06.02.2021).
7. Максименко С. Д. Наркоманія: підходи до профілактики та подолання. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 10. С. 1–3.
8. Минко О. І. Алкоголізм – міждисциплінарна проблема (виявлення, лікування, реабілітація, профілактика). *Український вісник психоневрології*. 2001. Т. 9. Вип. 4. С. 6–7.
9. Постанова Кабінету міністрів України «Питання проведення моніторингу наркотичної та алкогольної ситуації в Україні» від 10 липня 2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/689-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 20.01.2021).
10. Профілактична діяльність кримінальної міліції у справах неповнолітніх: методичні рекомендації. К., 2002. 44 с.
11. Розпорядження від 28 серпня 2013 р. «Про схвалення Стратегії державної політики щодо наркотиків на період до 2020 року». URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/246715472> (дата звернення: 13.02.2021).
12. Сердюк О. О. Соціологічний аналіз динаміки та структури вживання алкоголю серед харків'ян (1959–1999 рр.). *Вісник Національного університету внутрішніх справ*. 2002. Вип. 18. С. 495–499.
13. Трубавіна І., Каліна К., Данилюк І. Соціальна профілактика негативних явищ у молодіжному освітньому середовищі в аспекті використання здоров'язберезувальних технологій. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Т. 9: Синергія в розвитку науки та освіти*. Конін [та ін.]: Посвіт, 2020. С. 149–151.
14. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (дата звернення: 26.02.2021).
15. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю: теорія та методика: монографія. Харків: «Нове слово», 2007. 395 с.

References

- 1. V Ukraini** sport i pyvo poiednaiut [In Ukraine, sports and beer will combine]. (2013). *Vseukrainska hazeta «Visnyk» – All-Ukrainian newspaper «Visnyk»*. Retrieved from <http://archive.visnyk.lutsk.ua/2013/06/20/v-ukrajini-sport-i-pyvo-pojednayut/> [in Ukrainian].
- 2. Vodnik, V.** (2014). Problemy profilaktyky alkoholizmu v umovakh pobudovy hromadianskoho suspilstva v Ukraini [Problems of alcoholism prevention in the conditions of building civil society in Ukraine]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho» – Bulletin of the National University «Yaroslav the Wise Law Academy of Ukraine»*, 3 (22), 239-255 [in Ukrainian].
- 3. Hlobalnaia** stratehiya sokrashchennia vrednoho upotreblennia alkoholia [Global strategy to reduce the harmful use of alcohol]. (2010). WOZ [in Russian].
- 4. Zakon** Ukrainy «Pro derzhavni tsilovi prohramy» [Law of Ukraine «On State Targeted Programs»]. Retrieved from https://ips.ligazakon.net/document/t041621?an=&ed=0000_00_00&dtm=&le= (Last accessed 26.02.2021) [in Ukrainian].
- 5. Zakon** Ukrainy «Pro profilaktyku alkoholizmu, narkomanii ta toksykomanii» [Law of Ukraine «On Prevention of Alcoholism, Drug Addiction and Addiction»]. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/JF1OY00B?an=3> (Last accessed 17.02.2021) [in Ukrainian].
- 6. Kotenko, T. Yu.** (2014). Alkoholizm yak sotsialna problema [Alcoholism as a social problem]. Retrieved from <https://www.sworld.education/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2014> (Last accessed 06.02.2021) [in Ukrainian].
- 7. Maksymenko, S. D.** (2005). Narkomaniia: pidkhody do profilaktyky ta podolannia [Drug addiction: approaches to prevention and overcoming]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota – Practical Psychology and Social Work*, 10, 1-3 [in Ukrainian].
- 8. Mynko, O. I.** (2001). Alkoholizm – mizhdystsyplinarna problema (vyiavlennia, likuvannia, rehabilitatsiia, profilaktyka) [Alcoholism is an interdisciplinary problem (detection, treatment, rehabilitation, prevention)]. *Ukrainskyi visnyk psikhonevrolohii – Ukrainian Bulletin of Psychoneurology*, 9, 6-7 [in Ukrainian].
- 9. Postanova** Kabinetu ministriv Ukrainy «Pytannia provedennia monitorynhu narkotychnoi ta alkoholnoi sytuatsii v Ukraini» [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Issues of monitoring the drug and alcohol situation in Ukraine»]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/689-2019-%D0%BF#Text> (Last accessed 20.01.2021) [in Ukrainian].
- 10. Profilaktychna** diialnist kryminalnoi militsii u spravakh nepovnolitnikh [Preventive activity of criminal police in cases of minors: methodical recommendations]. (2002). Kyiv [in Ukrainian].
- 11. Rozporiadzhennia** «Pro skhvalennia Stratehii derzhavnoi polityky shchodo narkotyktiv na period do 2020 roku» [Order «On approval of the Strategy of the state policy on drugs for the period till 2020»]. (2013). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/246715472> (Last accessed 13.02.2021) [in Ukrainian].
- 12. Serdiuk, O.** (2002). Sotsiologichnyi analiz dynamiky ta struktury vzhyvannia alkoholiu sered kharkiv'ian (1959–1999 rr.)

[Sociological analysis of the dynamics and structure of alcohol consumption among Kharkiv residents (1959–1999)]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Bulletin of the National University of Internal Affairs*, 18, 495-499 [in Ukrainian]. **13. Trubavina, I., Kalina, K., & Danyliuk, I. (2020).** Sotsialna profilaktyka nehatyvnykh yavlyshch u molodizhnomu osvithnomu seredovyschchi v aspekti vykorystannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii [Social prevention of negative phenomena in the youth educational environment in the aspect of use of health-preserving technologies]. *Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy – Development of modern education and science: results, problems, prospects.* (Vol. 9), (pp. 149-151). Konin [etc.]: Posvit [in Ukrainian]. **14. Zakon** Ukrainy «Pro sotsialnu robotu z sim'iamy, ditmy ta moloddu» [Law of Ukraine «On Social Work with Families, Children and Youth»]. (2015). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text> (Last accessed 26.02.2021) [in Ukrainian]. **15. Trubavina, I. (2007).** Sotsialno-pedahohichna robota z sim'ieiu: teoriia ta metodyka [Socio-pedagogical work with the family: theory and methodology]. Kharkiv: «New word» [in Ukrainian].

Трубавіна І. М., Каліна К. Є. Соціальна профілактика алкоголізму серед молоді в Україні: перспективи та реалії сьогодення

Стаття присвячена актуальній проблемі – профілактиці алкоголізму серед молоді. Автори розкривають на основі теоретичного аналізу нормативної бази України і міжнародних документів з проблеми профілактики алкоголізму заходи, які зроблені і впроваджені в повсякденне життя українців, виділяють ресурси такої роботи серед соціальної профілактики серед дітей, молоді, сімей. Запропонована 3-рівнева система соціальної профілактики алкоголізму, показано призначення і групу впливу кожного рівня. Виділено ресурси соціальної профілактики у вигляді: роботи з мікро- і макросередовищем, превентивного виховання школярів і навчання їх життєвим умінням в закладах середньої освіти, системної соціальної роботи з сім'ями алкоголіків, методик укріплення сім'ї, мотивації до позбавлення цієї негативної звички. Перспективи подальших досліджень – розробка програми життєвих умінь з 1 по 11 клас, превентивне виховання школярів, батьківський лекторій, системна робота з сім'єю.

Ключові слова: профілактика, соціальна профілактика, алкоголізм, укріплення сім'ї.

Трубавина И. Н., Калина К. Е. Социальная профилактика алкоголизма среди молодежи в Украине: перспективы и реалии сегодняшнего дня

Статья посвящена актуальной проблеме – профилактике алкоголизма среди детей и молодежи. Авторы раскрывают на основе теоретического анализа нормативной базы Украины и международных документов по проблеме профилактики алкоголизма мероприятия, которые сделаны и внедрены в повседневную жизнь украинцев,

выделяют ресурсы такой работы среди социальной профилактики среди детей, молодежи, семей. Предложенная 3-уровневая система социальной профилактики алкоголизма, показано назначение и группу влияния каждого уровня. Выделены ресурсы социальной профилактики в виде: работы с микро- и макросредой, превентивного воспитания школьников и обучения их жизненным умениям в учреждениях среднего образования, системной социальной работы с семьями алкоголиков, методик укрепления семьи, мотивации к лишению этой негативной привычки. Перспективы дальнейших исследований – разработка программы жизненных умений с 1 по 11 класс, превентивное воспитание школьников, родительский лекторий, системная работа с семьей.

Ключевые слова: профилактика, социальная профилактика, алкоголизм, укрепление семьи.

Trubavina I., Kalina K. Social Prevention of Alcoholism Among Young People in Ukraine: Prospects and Realities of Today

The article is devoted to a topical issue – prevention of alcoholism among children, families and youth. The authors reveal on the basis of a theoretical analysis of the regulatory framework of Ukraine and international documents on the problem of alcoholism prevention measures that have been taken and implemented in the daily life of Ukrainians. In their article, the authors allocate new resources for such work among social prevention with children, youth, families.

The authors propose a 3-level system of social prevention of alcoholism, which shows the purpose and group of effects for each level. This is primary, secondary, tertiary social prevention. Primary social prevention requires information work among children, youth and their families. Secondary social prevention is dedicated to risk groups for alcoholism. Tertiary social prevention is aimed at working with those who already have this negative habit and their family members. For the first time in the theory of social work scientific approaches to social prevention of alcoholism among children, young people and their families are allocated: environmental, social-educational, system, resource. This allowed the authors to identify new resources for social prevention of alcoholism among children, young people and their families in the form of: work with micro- and macro-environment, preventive education of schoolchildren and teaching their life skills in secondary education, systematic social work with families of alcoholics, family strengthening techniques, motivation to deprive this negative habit. Prospects for further research are: development of a curriculum for life skills of students in grades 1-11, preventive education for alcoholism, the state program for the prevention of alcoholism, parental lectures on alcoholism.

Key words: prevention, social prevention, alcoholism, family strengthening.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

ІННОВАЦІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

УДК 37.03639:17215

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-112-119

Білецький Олексій Анатолійович,

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

sovestalex@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8978-2218>

Золотарьова Валентина Вікторівна,

секретар-друкарка КЗ «Олександрівський опорний ЗЗСО I-III ступенів»,
с. Олександрівка, Донецька область, Україна.

zolotarevavalentina6@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7412-3914>

Біленець Аліна Володимирівна,

студентка 4 курсу філологічного факультету

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

berg00214@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4841-8345>

ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ В ПОЗАШКІЛЬНІЙ РОБОТІ

Організація дозвілля дітей і підлітків – одна з важливих проблем сучасного життя. У кожному місті значну частину населення становлять діти й підлітки, які половину свого вільного часу проводять поза школою.

Саме вільний час стає тою сферою, де відбувається формування особистості, гуманістичних ідеалів і цінностей, а також підвищення культурних можливостей молоді. Дозвілля підростаючого покоління при недостатній культурі його організації не тільки не приносить розкриття творчих здібностей, а навпаки, може перетворитися у неконтрольований асоціальний фактор для суспільства. Причиною цього може бути вразливість дітей перед негативним впливом вулиці (пагубні звички, «погані компанії» і т. д.), і тим, що спричиняє асоціальна поведінка.

В ідеалі, цей час може використовуватися учнями, для участі в суспільній або суспільно-корисній діяльності, для духовного й фізичного вдосконалювання (споживання духовних цінностей), активного

відпочинку (рекреаційні форми) (Цибулько & Білецький & Бондаренко, 2020, с. 179).

Отже, перед сучасними педагогами в системі позашкільної освіти особливо гостро постає таке завдання формування у школярів умінь і навичок плідно та ефективно (так, щоб задовольнялися наявні і створювалися нові духовні потреби, постійно відбувався розвиток і вдосконалювання особистості, підтримувався емоційний комфорт) організовувати свій вільний час.

На сьогоднішній день виникає багато питань до організації позашкільної роботи таким чином, що привернути увагу дітей до саморозвитку і самоосвіти, жертвуючи на це час відвідування соціальних мереж, неформальних спільнот і неорганізованого безцільного відпочинку.

Проблема організації дозвілля дітей та підлітків була актуальна завжди. Її вивченням займалися такі дослідники як Ш. Амонашвили, Ю. Василькова, А. Вишняк, І. Єрошенков, А. Макаренко, та ін. Проблемою організації вільного часу займалися також такі вітчизняні дослідники, як В. Петрушин, О. Биковська, Л. Калініна, О. Скоропад, Е. Богородська тощо.

Формулювання цілей статті: визначити основні проблеми в організації дозвілля та напрями діяльності позашкільної роботи.

В процесі дослідження були використані такі методи: спостереження, опрацювання науково методичної літератури соціально-педагогічного психолого-педагогічного змісту.

Основна проблема дозвілля – незадовільненість потреб дітей і підлітків. А перша потреба підліткового віку – потреба в спілкуванні. Навчитися співати, вишивати і т.д. – це все другорядне.

Головна причина відвідування різних позашкільних установ – відчуття комфорту в їхніх стінах, а також можливість реалізувати свої здібності, самоствердитися серед однолітків, особливо якщо школа й батьки не задовольняють цих потреб. Труднощі підлітків, пов'язані з дозвіллям і вільним часом, породжують у свою чергу цілий спектр суспільно-соціальних проблем.

Невміння правильно організувати своє дозвілля призводить сучасних підлітків до довгого сидіння перед телевізором, комп'ютерної залежності й т.п. Незважаючи на безвинність подібного дозвілля, це завдає істотної шкоди їх здоров'ю. Довге просиджування перед телевізором приводить до втрати зору, порушенню постави, хворобам хребта. Малорухливий спосіб життя сприяє розвитку гіподинамії, спостерігається втрата апетиту, поганий сон. Дитина стає апатичною, дратівливою, у неї часто змінюється настрій (Биковська, 2004, с. 35). Комп'ютеризація суспільства також не могла не відбитися на підлітках. Крім шкоди, принесеного комп'ютерами при недотриманні правил гігієни користування гаджетами, є присутнім і негативний вплив іншого плану. Комп'ютер використовується підлітками в основному як

можливість пограти в різні розважальні ігри, хоча існує безліч цікавих програм різних напрямків, що сприяють загальному розвитку. Можливість виходу в мережу Інтернет і віртуального спілкування не сприяє розвитку навичок спілкування з реальними однолітками. Навпаки, деяка безвідповідальність за свої слова усе далі відштовхує хлопців від реального спілкування.

Інший бік проблеми являють собою діти, життям яких зовсім не цікавляться батьки. Про них кажуть: «росте, як бур'ян в огороді». Це підлітки, що прагнуть до спілкування, але, що не вміють його організувати. У результаті через нудьгу, за компанію вони вчаться курити, пити, пробують наркотики, беруть участь у протиправних діяннях (Биковська, 2006, с. 46).

Вільний час підлітка може бути неорганізованим, стихійним, даремно проведеним, а може бути й цілеспрямовано організованим. Для того, щоб максимально використовувати виховний потенціал вільного часу, впливає якомога раніше включити підлітка в соціально-активну діяльність.

Зазначимо, під час переходу від дитинства до підліткового віку, у дітей починає формуватися проблема самовизначення вибору свого подальшого життя у дорослому світі.

Як раз у підлітковому і ранньому юнацькому віці самовизначення виступає центральною проблемою подальшого розвитку особистості. У дітей в цей час з'являється потреба відчувати себе дорослою людиною, намагання збагнути себе і свого місця і суспільстві, відчуті свої можливості.

Тож, головною ціллю на цьому етапі є організація дозвілля дітей таким чином, щоб сформувалися певні навички керування (свідомого) своїми потребами і діяльністю. Від дорослих в цей час потрібна допомога дітям щодо формування позитивних життєвих установок і прагнень. Отже, від залучення до дозвільневої діяльності дорослих і буде залежати подальший розвиток навичок правильної (раціональної) організації дозвілля у дітей (Калініна, 2004, с. 13).

Структура вільного часу різноманітна і має індивідуальний характер, можна визначити найпоширеніші види дозвілля;

- Спортивна діяльність. За допомогою рухової активності в старшокласників формуються й вдосконалюються багато якостей: спритність, сила, витривалість, наполегливість, швидкість. В останній час спостерігається тенденція захоплення дітьми, роликівими ковзанами, велосипедами, самокатами (в тому числі і електричними). В цій сфері дозвілля можна легко організувати школярів старших класів, особливо враховуючи наявні можливості й створені для занять спортом сприятливі умови (програма організації спортмайданчиків в Україні). Більшість школярів різного віку із задоволенням бере участь у спортивній діяльності як під час навчання, так і після школи.

- Ігрова діяльність – улюблене заняття дітей різного шкільного віку. На сьогоднішній день існує велике розмаїття ігор, що дають змогу дитині соціалізуватися в різних сферах діяльності. За допомогою ігор відбувається вдосконалювання багатьох якостей старшокласників, таких як кмітливість, спритність, логіка, формується їхній світогляд, життєві позиції. Діти проживають в ігровій формі багато ситуацій життя, накопичуючи досвід правильної поведінки й вирішення проблем у тому або іншому випадку. До сучасної ігрової діяльності можна також віднести й багато он-лайн гри з жанрів «квест», «RPG», «стратегія».

- Танцювальна діяльність – веселий і енергійний вид дозвілля, любов до якого необхідно прищеплювати з раннього дитинства, надаючи дитині уявлення про етику й культурі танців (Мосякова, 2018, с. 53–55).

Заняття танцями сприяє формуванню гарної й правильної постави, розвитку пластики й грації, виробленню легкої, витонченої ходи, т.д.

Варіантів організації дозвілля в школі за допомогою танців величезна кількість. До них можна віднести: конкурс на кращого танцюриста, танцювальні «батли», шкільний танцювальний вечір і багато інші.

- Музика, як особливий вид мистецтва, через який можна передати пережиті емоції, виразити почуття. Музика є універсальною мовою спілкування, зрозумілим для кожного, вона поєднує й зближає людей. Крім того, вона не повинна викликати в людині злість, агресію, негативні емоції. Тому в дозвіллі дітей, особливо старшокласників, музиці приділяється особливе місце (Мосякова, 2018, с. 894).

Способів проведення дозвілля за допомогою музики величезна безліч: музичні концерти й конкурси, фестиваль патріотичної пісні, огляди художньої самодіяльності й інші.

- Перегляд кінофільмів (в тому числі і мультиплікаційних). Це сьогодні один з популярних способів проведення дозвілля, особливо серед молоді, що включає в себе й старших школярів (Цибулько & Білецький & Бондаренко, 2020, с. 182). Розвиток кінематографа й досягнення науково-технічного прогресу роблять цей вид дозвілля захопливим і цікавим. Окрім того, Інтернет розширює можливості використання цього виду дозвілля, дозволяючи знаходити і завантажувати наукові і документальні фільми, що допомагають у навчанні в школі.

Один з найголовніших напрямків підліткового дозвілля – допомога при виборі професії. Підготовка до вибору професії важлива й тому, що вона є невід’ємною частиною всебічного й гармонічного розвитку особистості. Отже, її слід розглядати в єдності і взаємодії з моральним, трудовим, психологічним, інтелектуальним, духовним, політичним, естетичним і фізичним вдосконалюванням особистості, тобто з усією системою навчально-виховного процесу. У сучасних мінливих соціально-економічних умовах необхідно ефективно реалізовувати виховний потенціал вільного часу школярів (особливо учнів старших

класів). Суттєво розширювати повсякденні напрямки й форми, а також технології й методи роботи з дітьми й підлітками позанавчальний час. Дозвілля для сучасних підлітків – це одна з першорядних цінностей, тому що дозвілля – це сукупність відпочинку і праці. У цій сфері реалізуються соціокультурні потреби дітей і задовольняються певні бажання й інтереси. Саме в сфері дозвілля підлітки, стверджуються у самостійному виборі, проявляють навички контролю й самоконтролю.

Отже, вільний час сучасних школярів характеризується широкою різноманітністю видів діяльності, яка, безумовно, вимагає уваги педагогів і дорослих.

В самий цій період у учнів формуються активна життєва позиція, вони усвідомлюють та стверджують себе в соціумі. Формуються моральні звички, естетичні смаки, погляди. Одним з недоліків, які ми можемо назвати є відсутність чіткої цілеспрямованої стратегії розвитку програми дозвілля старшокласників. За допомогою батьків класні керівники, керівники гуртків повинні роз'яснити, показати необхідність формування вміння використання свого вільного часу для розвитку особистості спілкування старшокласників. Саме вона є найбільш ефективною формою дозвілля. Треба показати необхідність та різноманітність форм та засобів проведення дозвілля.

Ми перерахували деякі популярні види дозвілля. Всі вони користуються великою увагою у сучасній молоді. Відрізняються ці форми креативністю, мобільністю, великим можливостями в розвитку комунікаційної сфери особистості. Саме вони «на наш погляд» мають бути у розгляді при складанні систем позашкільної освіти для старшокласників. Їх перспективний розвиток та надання допомоги з боку держави та громадськості дасть можливість вирішити проблеми зайнятості підростаючого покоління у вільний час. Ми рекомендуємо батькам, педагогам, громадськості звернути увагу, саме на ці види дозвіллевої діяльності, що складають фундамент організації дозвілля молоді.

Дослідження проблем вільного часу має свою історію. Ця проблема є багатоаспектною і цікавить представників різних наук. Існує зв'язок між рівнем освітнього розвитку молоді і проведенням вільного часу. Тобто, чим вищий рівень освіти молоді, тим більш інтелектуальні та культурні способи проведення свого вільного часу вона обирає (читання літератури, відвідування театрів, виставок). А це, в свою чергу, сприяє більш ефективності соціалізації та спрямовує процес соціалізації молоді людини в конструктивне русло, розвиває її особистість.

Особливу роль в організації позакласної та позашкільної роботи відіграє педагог. Під час роботи він керується принципами: добровільності, довіри, відкритості, прийняття цінностей іншої людини. Це проблема має велику дослідницьку перспективу та потребує подальшого розвитку та реалізації в практичній діяльності педагогів, громадськості та батьків.

Список використаної літератури

- 1. Биковська О. В.** Історико-теоретичні основи позашкільної освіти. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр.* Запоріжжя, 2006. Вип. 42. С. 39–48.
- 2. Биковська О. В.** Основні напрями виховання учнів в позашкільних навчальних закладах. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. ст.* К.: НПУ, 2004. Вип. LV (55). С. 28–38.
- 3. Вербицький В.** Актуальні аспекти проблеми практичного розуму педагога – позашкільника. *Рідна школа.* 2000. № 6. С. 7–15.
- 4. Закон України** «Про позашкільну освіту». *Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти).* К.: НЕНЦ, 2002. С. 3–32.
- 5. Калініна Л. М.** Теоретичні підходи до управління навчальним закладом. *Директор школи.* 2004. С. 6-10, 12-14.
- 6. Мосякова І. Ю.** Концептуальні основи модернізації змісту позашкільної освіти: практико орієнтований посібник. Київ: Педагогічна думка, 2018. Ч. 1. 121 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712081>.
- 7. Цибулько Л. Г., Білецький О. А., Бондаренко Є. О.** Організація і зміст гурткової роботи. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка.* 2020. № 5 (336). С. 176–184.

References

- 1. Bykovska, O. V.** (2006). Istoryko-teoretychni osnovy pozashkilnoi osvity [Historical and theoretical foundations of extracurricular education]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zb. nauk. pr. – Pedagogy and psychology of creative personality formation: problems and searches: a collection of scientific works, 42, 39-48.* Zaporizhzhia [in Ukrainian].
- 2. Bykovska, O. V.** (2004). Osnovni napriamy vykhovannia uchniv v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [The main directions of education of students in out-of-school educational institutions]. *Naukovi zapysky NPU im. M. P. Drahomanova – Scientific notes of National Pedagogical Dragomanov University, LV (55), 28-38.* K.: NPU [in Ukrainian].
- 3. Verbytskyi, V.** (2000). Aktualni aspekty problemy praktychnoho rozumu pedahoha – pozashkilnyka [Actual aspects of the problem of practical reason of an out-of-school teacher]. *Ridna shkola – Native school, 6, 7-15* [in Ukrainian].
- 4. Zakon** Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Extracurricular Education»]. (2002). *Pozashkilna osvita v Ukraini (normatyvno-pravovi akty) – Extracurricular education in Ukraine (regulations).* (pp. 3-32). K.: NENTs [in Ukrainian].
- 5. Kalinina, L. M.** (2004). Teoretychni pidkhody do upravlinnia navchalnym zakladom [Theoretical approaches to the management of an educational institution]. *Dyrekтор shkoly – School Director, 6-10, 12-14* [in Ukrainian].
- 6. Mosiakova, I. Yu.** (2018). Kontseptualni osnovy modernizatsii zmistu pozashkilnoi osvity [Conceptual bases of modernization of the content of out-of-school education]. (Vols. 1). Kyiv: Pedahohichna dumka [Elektronnyi resurs]. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/712081> [in Ukrainian].
- 7. Tsybulko, L. H., Biletskyi, O. A., & Bondarenko Ye. O.** (2020).

Orhanizatsiia i zmist hurtkovoї roboty [Organization and content of group work]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka – Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, 5 (336), 176-184 [in Ukrainian].

Білецький О. А., Золотарьова В. В., Біленець А. В. Проблема організації дозвілля дітей і підлітків в позашкільній роботі

У статті розкриті особливості використання вільного часу і його значення в організації позашкільної роботи. Розкрита сутність, і особливості впливу вільного часу на формування особистості дітей і підлітків у сьогоdnішніх умовах. Розглянуті фактори виникнення проблеми вільного часу і його використання в організації позашкільної роботи. Проаналізовані деякі види діяльності й способи проведення дозвілля сучасної молоді. Розкрито ціннісний потенціал вільного часу як фактор формування моральної свідомості дитини. Розкривається роль вільного часу. Визначені й перераховані основні причини труднощів підлітків невміння організувати своє дозвілля. Серед них основна увага спрямована на залежність від телевізору, комп'ютерних ігор (у тому числі мережевих, ролевих і RPG-жанру), соціальних мереж, а також впливу стихійних «двірських» компаній.

У статті підкреслюється важливість організації дозвілля для подальшого вибору професії (профорієнтації). Основною ідеєю статті є твердження, що організацію вільного часу необхідно проводити на основі бажань, інтересів, а також схильностей дітей і підлітків. Величезну роль у цьому відіграє зацікавленість і добровільність і раціональність.

Ключові слова: позашкільна робота, дозвілля, вільний час, діти, підлітки, діяльність.

Белецкий А. А., Золотарёва В. В., Биленец А. В. Проблема организации досуга детей и подростков во внешкольной работе

В статье раскрыты особенности использования свободного времени и его значение в организации внешкольной работы. Раскрыта сущность, и особенности влияния свободного времени на формирование личности детей и подростков в современных условиях. Рассмотрены факторы возникновения проблемы свободного времени и его использования в организации внешкольной работы. Проанализированы некоторые виды деятельности в организации досуга современной молодежи. Раскрыто ценностный потенциал свободного времени как фактор формирования нравственного сознания ребенка. Так же раскрывается роль свободного времени. Определены и перечислены основные причины трудностей подростков неумения организовать свой досуг. Среди них основное внимание направлено на зависимость от телевизора, компьютерных игр (в том числе сетевых, ролевых и Rpg-Жанра), социальных сетей, а также влияния стихийных «дворовых» компаний.

В статье подчеркивается важность организации досуга для дальнейшего выбора профессии (профориентации). Основной идеей статьи является утверждение, что организацию свободного времени необходимо проводить на основе желаний, интересов, а также склонностей детей и подростков. Огромную роль в этом играет заинтересованность, добровольность и рациональность.

Ключевые слова: внешкольная работа, досуг, свободное время, дети, подростки, деятельность.

Beletskiy A., Zolotareva V., Bilenets A. The Problem of Organizing Leisure Time for Children and Adolescents in Extracurricular Work

The article reveals the features of the use of free time and its importance in the organization of extracurricular work. The essence and features of the influence of free time on the formation of the personality of children and adolescents in today's conditions are revealed. The factors of the problem of free time and its use in the organization of extracurricular work are considered. Some types of activity in the organization of leisure of modern youth are analyzed. The article reveals the value potential of free time as a factor in the formation of a child's moral consciousness. The role of free time is also revealed. The main causes of difficulties and inability to organize their leisure time are identified and listed. Among them, the main focus is on the dependence on TV, computer games (including network, role-playing and Rpg-genre), social networks, as well as the influence of spontaneous "yard" companies.

The article emphasizes the importance of leisure activities for further career choice (career guidance). The main idea of the article is the statement that the organization of free time should be carried out on the basis of the desires, interests, and inclinations of children and adolescents. A huge role in this is played by interest, voluntariness and rationality.

Key words: extracurricular work, leisure, free time, children, adolescents, activity.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 378.015.3.159.955:001.8]:373.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-120-129

Варяниця Людмила Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

luda.varaniza@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4355-1529>

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ДИЗАЙН-МИСЛЕННЯ

Проблема підготовки майбутніх фахівців та підвищення якості вищої освіти в Україні є на сьогодні досить актуальною. У «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» зазначено необхідність підвищення конкурентоспроможності, формування здатності працювати на засадах інноваційних підходів, власного творчого безперервного професійного зростання майбутніх фахівців, що вимагає оновлення змісту та форм організації освітнього процесу. Основоположні програмні документи, зокрема Закон України «Про освіту» (2017 р., зі змінами), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р., зі змінами) спрямовують вектор організації освітнього процесу на підготовку майбутніх фахівців до самостійної інноваційної діяльності. Одним із засобів, який дає можливість розробляти інноваційні продукти у різних галузях, є дизайн-мислення, для дослідження якого доцільно використовувати у якості провідного синергетичний підхід.

Дизайн-мислення як феномен розглядали у своїх працях Н. Баранова, Т. Браун, К. Ізмєтьєва, Д. Келлі, Т. Локвуд та ін. Теорію та філософію дизайну досліджували К. Кантор, В. Мартинов, Н. Мосорова. Дизайн-проектування як технологія представлена в працях таких учених, як Т. Гуменюк, С. Донченко, М. Колосніченко, Г. Омельченко та ін. Синергетичний та системний підходи як методологію досліджень розробляли В. Буданов, Л. фон Бераланфі, Г. Хакен та ін.

Отже, метою статті є розкрити феномен дизайн-мислення з позиції методології синергетичного підходу.

На сучасному етапі дизайн-мислення сприймається та трактується в науці за різними ознаками як: особливий тип мислення, технологія розв'язання інженерних та бізнес задач, алгоритм винахідництва, проектна діяльність та технологія саморозвитку. Різномісність визначень щодо цього феномену призвела до розбіжності у його трактуванні. Так, у 1969 році Г. Саймон у своїй праці «Науки про штучне» («Sciences of the Artificial») тлумачить дизайн як процес трансформації існуючих умов у

бажані. Отже, дизайн-мислення може бути диференційовано як комплексний процес, орієнтований на створення ліпшого майбутнього і генерацію нових ідей для системного розв'язання проблем у різних сферах (Изментьева Е.). Тоді, як Д. Келлі у своєму дослідженні «Креативна впевненість» говорить про те, що «дизайн-мислення спирається на природну людську здатність бути інтуїтивними, знаходити закономірності та вигадувати ідеї, які не тільки емоційно привабливі, але й функціональні» (Келлі Т., 2015, с. 24) У даному випадку ми спостерігаємо той факт, що природа винахідництва, як стверджує автор, закладена у самій людській сутності до перетворення та трансформацій навколишнього світу на основі аналізу, синтезу, порівнянь та абстракцій.

Т. Локвуд, говорить про надгалузеве використання дизайн-мислення. За думкою вченого, дизайн-мислення полягає в інтегративній діяльності користувачів, творців, бізнесменів, економістів, освітян для створення продукту, послуги чи новітнього бізнесу (Браун Т., 2015, с. 256). Інакше кажучи, дизайн-мислення – це методологія генерації інновацій. Такий процес має ознаки, які його вирізняють серед інших творчих процесів. Зокрема, у процесі дизайн-мислення відбувається акумулювання ідей з використанням творчого мислення; прийняття ризикованих рішень на початкових фазах проекту; емпатійне сприйняття користувача послуги; відсутність страху звідати фіаско; завчасне випробовування ідей у колі замовників; ергономічна цінність послуги чи продукту. Саме така позиція щодо розуміння дизайн-мислення дає нам підстави визначати його як певну методологію, а саме, *систему принципів, методів, прийомів створення інновацій на основі творчого мислення.*

Процес створення інновацій приваблював науковців ще з часів античності, коли вони намагались розкрити сутність продукування ідей. Не втрачає ця проблема актуальності і сьогодні.

Останнім часом у публікаціях, які присвячені проблемам творчості, дизайну, технологіям виробництва, менеджменту та управління стало з'являтися поняття «синергія». Так, довідкова література трактує його як певний результат, який перевершує суму складних ефектів.

Термін «синергетика» походить від давньогрецьких «συν» – префіксу із значенням спільності та слова «έργουν» – діяльність. Так, з економічної точки зору, синергетика (англ. supergetic) – наука, що вивчає загальні закономірності самоорганізації, саморегулювання, становлення стійких структур у відкритих системах (Завадский Й., 2006, с. 280). Натомість, психологи визначають цю дефініцію як науку, що «досліджує кооперативні явища у нелінійних системах, нерівноцінних, нестационарних відкритих системах» (Мещеряков В. П., 2002, с. 457-458). Однак, найбільш вдалим, ґрунтовним та таким, що сутнісно підходить до напрямку нашого дослідження, є трактування з філософської позиції: «синергетика – напрям і загальнонаукова програма міждисциплінарних досліджень, котрі вивчають процес самоорганізації та становлення нових

упорядкованих структур у відкритих фізичних, біологічних, соціальних, когнітивних, інформаційних, екологічних та інших системах» (Шинкарук В.І., 2002, с. 581).

Г. Хакен, якій ввів термін «сенергетика» у науковий обіг, дає таке його трактування – «у синергетиці досліджується спільна діяльність багатьох підсистем, у результаті якої виникає структура і відповідне функціонування (Хакен Г., 1980, с. 2). Дане визначення акцентує увагу на узгодженій діяльності елементів цілого з обов'язковим новим результатом.

Грунтуючись на наведених вище твердженнях, загальне трактування синергетики може виглядати так: наукове дослідження процесів у нестабільних системах, етапів переходу від стану хаосу до стану стабільності. Стан максимальної хаотичності процесу називають точкою біфуркації. За умови введення додаткової енергії виникає нове утворення (система). Утворення (система) переходить у новий стабілізаційний стан. На думку, І. Пригожина і Г. Хакена, перехід від стану хаосу до упорядкованого відбувається у процесі спільної, паралельній дії компонентів систем, що породжують систему – нову цілісність (Пригожин І., 1991, с. 45–57; Хакен Г., 1980, с. 2). Отже, синергетика розкриває провідні методологічні закономірності цілісного світобачення.

Слід зауважити, що основою для теорії синергетики є загальна теорія систем, фундатором якої є Л. фон Берталанфі. Дослідниками теорії систем встановлено її три опорні характеристики: по-перше, це динамічність (якості, властивості системи змінюються під впливом внутрішніх та зовнішніх впливів; по-друге, складність (система складається з елементів, елементи системи можуть утворювати підсистеми, що самоорганізуються і при певних обставинах саморозвиваються); по-третє, біфуркація (вагома особливість поведінки складних систем, які мають впливовість у момент обрання нового каналу еволюції). Тобто, при утворенні нового з'являються нові властивості, які в свою чергу мають вплив на компоненти новоутвореної системи (Моисеев Н.Н., 2000, с.123–130). Логічним для нашого дослідження буде розкриття сутності синергетичного підходу. Його застосування набуває розгалуженості та виходить за межі класичних наук і технічних дисциплін, у яких були спроектовані базові принципи синергетичних моделей. Фундатори синергетичного підходу у науці І. Пригожин і І. Стенгерс, Б. Фуллер прагнули перенести основи положення самоорганізації на економіку, екологію та дизайн (Хакен Г., 1980, с. 6–16).

Науковці визначають сім провідних принципів синергетики: два принципи Буття, які визначають фазу «стабільності» або «порядку» функціонування системи та п'ять принципів становлення системи, які визначають вектор оновлення, самоорганізації через поетапне проживання всіх стадій, фази руйнування, стану стабільності, загибелі

старої системи, етапу вибору альтернативного шляху (хаосу) та встановлення нового порядку (Буданов В. Г., 2009, с. 44).

Перший принцип синергетики – *гомеостатичність*, який відображає умови функціонування системи, за яких мають бути досягнені встановлені цілі. Відповідно до методології дизайн-мислення це, наприклад, урахування соціальних потреб людини, економічної доцільності продукту, впливу новітнього продукту на розвиток соціуму, творчий процес створення виробу. Ця структура існує лише до тих пір, поки в систему додаються структури, які далекі від рівноваги. Тобто, без постійного мозкового штурму, який і є елементом розкачування стану рівноваги, система дизайн-мислення неможлива. Не маючи обміну думками, ідеями з елементами системи, така система приречена на самознищення.

Другий принцип – ієрархічність. Будь-яка система має свою структуру – ієрархію. Базовим смислом структурної ієрархії є складна природа вищих рівнів у відношенні до нижчих. Тобто, те, що для нижчих щаблів є порядком (структурою), для більш високих рівнів – є неупорядкованим елементом хаосу, основою для новобудови. Наприклад, методологія дизайн-мислення складається з принципів, етапів, кожний з яких має систему методів та прийомів роботи. Кожного разу, коли елементи утворюють структуру на основі зав'язків, передають їй частину своїх функцій, певну частину свободи. Наприклад, узагальнений портрет користувача, який ілюструє бачення майбутнього покупця щодо виробу.

Далі охарактеризуємо принципи, які обумовлюють становлення та зародження у системі нових якостей.

Відкритість (незамкнутість). За визначенням В. Буданова, відкритість – неможливість ігнорування взаємодії системи зі своїм оточенням (Буданов В.Г., 2009, с. 57–68). Проблема «дизайн-мислення як відкритої системи» знайшла відображення у працях відомих закордонних та вітчизняних теоретиків і практиків. Так, Т. Мальдонадо визначає рівні складності об'єкта проектування та зауважує, що дизайн-об'єкт – це система, яка складається з підсистем. У своїй доповіді а VI Міжнародному конгресі ІКСІД (ICSID – International Council of Societies of Industrial Design) у Брюгге дослідник, визначаючи дизайн, зосереджує увагу на структурних та функціональних зв'язках виробу, який проектується: «Дизайн – це творча діяльність, мета якої – визначення формальних якостей предметів, вироблених промисловістю. Ці якості належать не тільки до зовнішнього вигляду, але і, головним чином, до структурних та функціональних зв'язків, які перетворюють систему в цілісну єдність (з точки зору як виробника, так і споживача). Дизайн прагне охопити всі аспекти навколишнього середовища людини, яке обумовлене промисловим виробництвом (Минервин Г.Б., 2004, с. 26). Важливими для нашого дослідження є положення Г. Щедровицького, який зауважував, що дизайн як система представляє собою врахування всіх можливих аспектів, факторів, чинників при вирішенні проблеми,

критичне ставлення до структурних об'єктів системи, а також і до зв'язків між ними. Так, аналізуючи дизайн як системне утворення, науковець стверджував, що це «особливий тип організації діяльності проектування. Ключем до її розуміння може служити той факт, що системне проектування (або дизайн як система) поки всього лише проєкт, теоретичний задум, призначений для вирішення якоїсь практичної соціальної задачі. Очевидно, що саме в її змісті прихована шукана специфічність. Необхідно з'ясувати, який розрив у соціальній системі породив ту задачу, для вирішення якої став необхідний проєкт системного проектування» (Щедровичкий Г.П., 1990, с. 155–186). Аналізуючи подане вище визначення, Г. Щедровицький пов'язує поняття дизайну як системного утворення саме із вирішенням соціальних проблем. На його думку, системність гармонізує навколишнє середовище відповідно до соціального ідеалу, який пов'язаний із дійсністю – цей зв'язок належить до соціальної науки, а не до сфери проектування (Щедровичкий Г.П., 1990, с. 155–186). Глибше та ґрунтовніше визначає дизайн як системне утворення філософ, дизайнер та теоретик дизайну В. Папанек. А саме, дослідник характеризує його як інтегративне утворення: «У непередбачувано мінливому світі, який боїться змін і виховує молодь в умовах все більш зростаючої спеціалізації, дизайнер, прихильник інтегрованого, всеосяжного, прогностичного проектування, бере на себе функції синтезувати. Ми повинні зрозуміти, що людина, її знаряддя, оточення, способи мислення і планування – одне нелінійне, симультанне, інтегроване, всеосяжне ціле. Такий підхід лежить в основі інтегрованого дизайну і дозволяє людині залишатися універсалом, використовуючи спеціалізовані знаряддя. Інтегрований дизайн, дизайн в цілому, потребує фахівців, здатних всебічно сприймати процес проектування» (Папанек В., 2008, с. 364).

Отже, ґрунтуючись на дослідженнях провідних науковців теорії дизайну, ми припускаємо, що дизайн-мислення як методологія вирішення різнопланових задач є системою роботи із складними багатоструктурними об'єктами. Об'єкти впливу дизайн-мислення мають розгалужену структуру, пов'язані між собою в єдину систему різними способами. Так, об'єктом дизайн-мислення визначаємо комплекс елементів, які утворюють цілісну керовану багаторівневу та багатокомпонентну систему, здатну до саморозвитку та самоорганізації; практичний результат вирішення проблеми.

Зв'язки між елементами об'єкта дизайн-мислення не мають лінійності, тобто між ними відсутні причино-наслідкові залежності. Вони можуть бути горизонтальними (між елементами одного рівня) або вертикальними, ієрархічними (супідрядний зв'язок у відношенні до певного елемента багаторівневої системи).

Витоки нелінійності зв'язків між структурними компонентами дизайн-мислення обумовлені їх неочевидністю, спірністю. Для їх

конкретизації з метою впливу на них та на об'єкт дизайн-мислення загалом доцільно аналізувати всю структуру в цілому.

Об'єкт дизайн-мислення розглядається як інтегративне утворення, з оглядом на зовнішні та внутрішні фактори в плив. У процесі проектування об'єкта за методологією дизайн-мислення приділяється увага, його будові, функціям, та й вісім можливим діям, процедурам, операціям. Слід враховувати його зв'язки із іншими об'єктами та ефект рішень, які приймаються для всіх пов'язаних з об'єктом систем.

Паралельно з феноменом «складність» слід характеризувати і поняття «біфуркації» у дизайн-мисленні. Класичне визначення терміну біфуркації (від лат. *virgatus* – роздвоєний) – набуття нових якостей у русі динамічної системи при мінімальних змінах її параметрів (Мещеряков Б. Г., 2002, с. 457–459). Тобто, це той момент, коли між об'єктами і суб'єктами системи виникають протиріччя; це такий стан, коли втрачається цілісність зав'язків та відношень, які фіксувалися на визначеному якісному стані.

Відповідно до методології дизайн-мислення момент біфуркації визначається так – визначення стратегії розвитку інноваційного економічно конкурентного продукту. Отже, це етап прототипування та впровадження нової ідеї. Створення інноваційного продукту на основі біфуркаційних процесів представляється як творчо-інтелектуальний процес, який при мінімальних змінах у системі об'єкту-дизайну призводить до глобальних змін. Зазвичай момент біфуркації має кілька векторів розгалуження (тобто подальших шляхів сталого розвитку), по одному з яких і буде далі розвиватися система дизайн-об'єкта. Однак, заздалегідь цей шлях передбачити неможливо. Наведемо приклад, який ілюструватиме процес біфуркації у дизайн-мисленні: у процесі сесії дизайн-мислення для замовника розроблено кілька варіантів прототипів продукту (точка Б – біфуркації), кожний з яких відповідає вимогам замовника. Який із варіантів обере для себе замовник, дизайнери не можуть передбачити, оскільки на це впливає безліч причин: психічний стан замовника у момент розмови з дизайнером, попередні перемовини із колегами щодо дизайну продукту, висування нових вимог щодо дизайну і т.п.

Взаємодія між об'єктом дизайн-мислення та суб'єктом, тобто людиною, замовником, користувачем, відбувається у галузях його виробництва, обігом та споживанням. Саме тому розробка за методологією дизайн-мислення впливає на предметно-просторове оточення людини.

Дизайн-мислення як системне утворення характеризується низкою якостей, провідною з яких є орієнтованість на людину, її почуття, емоції, тобто емпатійність. Визнання емпатії як важливого чинника дизайн-проектування обумовлено тим, що при проектуванні неможливо розглядати користувача поза системою, більш того людину слід ставити у центр системи та проектувати, виходячи з її потреб, почуттів, а не

намагатися адаптувати до них вже існуючу систему. Емпатія, на думку К. Роджерса означає «сприймати внутрішній світ іншого точно, із збереженням емоційних та смислових відтінків. Ти, начебто стаєш іншим, але без втрати відчуття «начебто». Відчуваєш радість або біль іншого, як він їх відчуває, і сприймаєш їх причини, як він їх приймає. Але обов'язково має залишатися відтінок «начебто»: начебто це я радію або засмучуюсь» (Rogers C. R, 1975, р. 2–10). Тож, у загальному трактуванні емпатію слід розуміти як усвідомлене співпереживання поточному емоційному стану іншої людини, розуміння зовнішнього походження цього переживання. З точки зору дизайн-мислення, емпатія – це глибинний зв'язок та розуміння користувача, його інтересів, потреб, проблем з метою надання оригінального рішення. В основі емпатії лежить спостереження. Слід спостерігати не тільки за замовником, майбутнім користувачем та за його соціальним оточенням, але і за змістом такої взаємодії і зав'язків. Як стверджують науковці, що саме клієнти чи користувачі часто стають вектором до пошуку інновацій, які можна комерціалізувати та презентувати замовнику.

Отже, на основі викладено матеріалу, ми можемо вговорити про те, що дизайн-мислення як методологія вирішення складних нелінійних завдань – це відкрита система із нелінійними зв'язками між компонентами чи підсистемами, яка здатна до саморозвитку та самоорганізації. Окрім того, у розвитку такої системи відбуваються процеси біфуркації, які перенаправляють саморозвиток системи за інноваційним рухом.

Предметом подальшого дослідження буде розгляд дизайн-мислення з позицій технологічного підходу.

Список використаної літератури

- 1. Измestьева Е.** Что такое дизайн-мышление? URL: <https://test.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking>.
- 2. Келли Т., Келли Д.** Креативная уверенность. Как высвободить и реализовать свои творческие силы. М.: Азбука Бизнес, 2015. 288 с.
- 3. Браун Т.** Дизайн-мышление. От разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 256 с.
- 4. Завдаський Й., Юшкевич Ю.** Економічний словник. К.: Кондор, 2006. 356 с.
- 5. Большой** психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 3-е изд. М.: Прайм-Еврознак, 2002. 672 с.
- 6. Філософський** енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
- 7. Хакен Г.** Синергетика. М.: Мир, 1980. 406 с.
- 8. Пригожин И.** Философия неустойчивости. *Вопросы философии*. 1991. № 6. С. 45–57.
- 9. Моисеев Н. Н.** Системная организация биосферы и концепция коэволюции. *Общественные науки и современность*. 2000. № 2. С. 123–130.
- 10. Буданов В. Г.** Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Издательство ЛКИ, 2009. 240 с.
- 11. Дизайн.** Иллюстрированный словарь-справочник / Г. Б. Минервин, В. Т. Шимко, А. В. Ефимов и др.; под общ. ред.

Г. Б. Минервина, В. Т. Шимко. М.: Архитектура, 2004. 288 с. **12. Щедровицкий Г. П.,** Генисаретский О. И. Дизайнерское проектирование: Научный отчет по теме 1(1)3. М.: ВНИИТЭ ГКНТ, 1967. *Труды ВНИИТЭ. Серия Техническая эстетика. Вып. 61. Теоретические и методологические исследования в дизайне. Избранные материалы.* Ч. I. М., 1990. С. 155–186. **13. Папнек В.** Дизайн для реального мира. М.: Д. Аронов, 2008. 416 с. **14. Rogers C. R.** Empatic: an unapreciated way of being. *The Counseling Psychologist*. 1975. V. 5. No. 2. P. 2–10.

References

1. Izmenteva, E. Chto takoe dizain-myshlenie? [What is design thinking?]. Retrieved from <https://te-st.ru/2015/01/28/what-is-design-thinking> [in Russian]. **2. Kelli, T., & Kelli, D.** (2015). Kreativnaia uverenost. Kak vysvobodit i realizovat svoi tvorcheskije sily? [Creative confidence. How to unleash and realize your creative powers?]. Moscow: Azbuka Biznes [in Russian]. **3. Braun, T.** (2018). Dizain-myshlenie. Ot razrabotki novykh produktov do proektirovaniia biznes-modelei [Design thinking. From developing new products to designing business models]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber [in Russian]. **4. Zavidaskyi, Y., & Yushkevych, Yu.** (2006). Ekonomichnyi slovnyk [Economic dictionary]. Kyiv: Kondor [in Ukrainian]. **5. Meshcheriakov, B. G., & Zinchenko, V. P.** (2002). Bolshoi psikhologicheskii slovar. 3-e izd. Moscow: Prain-Evroznak [in Russian]. **6. Filosoфskiy entsyklopedychnyi slovnyk** [Philosophical encyclopedic dictionary]. (2002). Redkol.: V. I. Shynkaruk. Kyiv: Abrys [in Ukrainian]. **7. Khaken, G.** (1980). Sinergetika [Synergetics]. Moscow: Mir [in Russian]. **8. Prigozhin, I.** (1991). Filosofii nestabilnosti [Philosophy of instability]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*, 6, 45-57 [in Russian]. **9. Moiseev, N. N.** (2000). Sistemnaia organizatsiia biosferi i kontseptsiia koevoliutcii [Systemic organization of the biosphere and the concept of coevolution]. *Obshchestvennie nauki i sovremennost – Social sciences and modernity*, 2, 123-130 [in Russian]. **10. Budanov, V. G.** (2009). Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoi nauke i v obrazovanii [Methodology of synergetics in post-non-classical science and education]. M.: Izdatel'stvo LKI [in Russian]. **11. Minerin, G. B.,** Shimko, V. T., & Efimov, A. V. (2004). Dizain. Illiustrirovannii slovar-spravochnik [Design. Illustrated reference dictionary]. Moscow: Arkhitektura [in Russian]. **12. Shchedrovitckii, G. P., & Genisaretskii, O. I.** (1990). Dizainerskoe proektirovanie: Nauchnii otchet po teme 1(1)3 [Design Engineering: Scientific Report on the topic 1(1)3]. Moscow: VNIITE GKNT, 1967. *Trudi VNIITE. Serii: Tekhnicheskaja estetika. Vols. 61. Teoreticheskie i metodologicheskie issledovaniia v dizaine. Izbrannie materialy.* Vols. 1. [in Russian]. **13. Papanek, V.** (2008). Dizain dlia realnogo mira [Design for the real world]. Moscow: D. Aronov [in Russian]. **14. Rogers, C. R.** (1975). Empatic: an unapreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, 2, 2-10 [in English].

Варяниця Л. О. Синергетичний підхід до дослідження феномену дизайн-мислення

Стаття присвячена розкриттю феномену дизайн-мислення з позиції методології синергетичного підходу. Автором досліджено категорію «дизайн-мислення», як методологію генерації інновацій. Визначені її характерні ознаки: акумулювання ідей з використанням творчого мислення, прийняття ризикованих рішень на початкових фазах проєкту, емпатійне сприйняття користувача послуги, відсутність страху звідати фіаско, завчасне випробовування ідей у колі замовників, ергономічна цінність послуги чи продукту.

Реалізація синергетичного підходу, відповідно до категорії «дизайн-мислення», подається автором крізь призму семи провідних принципів синергетики: гомеостатичність, ієрархічність, відкритість, лінійність/ нелінійність, відкритість, спостережливість. На основі проведеного дослідження, автор зазначає, що дизайн-мислення як методологія вирішення складних нелінійних завдань – це відкрита система із нелінійними зв'язками між компонентами чи підсистемами, яка здатна до саморозвитку та самоорганізації. Окрім того, у розвитку такої системи відбуваються процеси біфуркації, які перенаправляють саморозвиток системи за інноваційним рухом.

Ключові слова: дизайн-мислення, дизайн-мислення як методологія, синергетика, синергетичний підхід, принципи синергетики, біфуркація.

Варяниця Л. А. Синергетический подход к исследованию феномена дизайн-мышления

Статья посвящена раскрытию феномена дизайн-мышления с позиции методологии синергетического подхода. Автором исследована категория «дизайн-мышления» как методология генерации инноваций. Определены ее характерные признаки: аккумуляция идей с использованием творческого мышления, принятие рискованных решений на начальных фазах проекта; эмпатийное восприятие пользователя услуги; отсутствие страха изведать фиаско, заблаговременное испытание идей в кругу заказчиков, эргономичная ценность услуги или продукта. Реализация синергетического подхода, в соответствии с категорией «дизайн-мышления», подается автором через призму семи ведущих принципов синергетики: гомеостатичность, иерархичность, открытость, линейность / нелинейность, открытость, наблюдательность. На основе проведенного исследования, автор отмечает, что дизайн-мышление как методология решения сложных нелинейных задач – это открытая система с нелинейными связями между компонентами или подсистемами, которая способна к саморазвитию и самоорганизации. Кроме того, в развитии такой системы происходят процессы бифуркации, которые перенаправляют саморазвитие системы к инновационным движениям.

Ключевые слова: дизайн-мышления, дизайн-мышления как методология, синергетика, синергетический подход, принципы синергетики, бифуркация.

Varianytsia L. The Phenomenon of Design Thinking: a Synergetic Approach

The article focuses on describing the phenomenon of design thinking on the basis of synergetic approach methodology. The author studies the category of design thinking as a methodology of generating innovations, as well as determines its characteristic features, namely, accumulating ideas with the help of creative thinking; making risky decisions at the primary stages of a project; empathy with the user of the service; no fear of failure; testing ideas on a number of customers in advance; ergonomic value of a service or product.

The realisation of the synergetic approach in accord with the category of design thinking is described by means of the main principles of synergy, including its homeostatic, hierarchic and open character, linearity / non-linearity, observation. The author comes to the conclusion that design thinking as a methodology of solving non-linear tasks is an open system with non-linear relations between the components and sub-systems which is capable of self-development and self-organisation. Moreover, the development of such a system includes the processes of bifurcation which re-direct the self-development of a system towards innovation.

Key words: design thinking, design thinking as a methodology, synergy, synergetic approach, principles of synergy, bifurcation.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 378

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-130-139

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>

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНУ ФАСИЛІТАЦІЇ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Освітня реформа, яка сьогодні перебуває на стадії активного впровадження, неможлива без висококваліфікованих вчителів, бо саме вчитель має реалізовувати стратегічні зміни. У компонентній формулі НУШ провідне місце відводиться «вчителям нової формації, які перебувають на передовій лінії суспільних та освітніх змін, успішних, умотивованих, кваліфікованих, які є агентами сучасних змін. Такі люди відіграють в освітньому процесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта та менеджера. Вони мають академічну свободу, володіють навичками випереджувального проєктного менеджменту, самостійно й творчо здобувають інформацію, організовують дитиноцентрований освітній процес» (*Нова українська школа*, 2016). Майбутній вчитель початкової школи повинен не тільки володіти предметними знаннями і вміннями, але й мати здатність взаємодіяти з учнями, стимулювати та скеровувати процес самостійного пошуку інформації та їхньої спільної діяльності, підтримувати прагнення до самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку молодших школярів.

Згідно з Концепцією Нової української школи основним напрямком її функціонування стали засади педагогіки партнерства, в основі якої – взаємодія, спілкування та співпраця між учнем, учителем і батьками, об'єднаних спільною метою та прагненнями, які є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат (Ніколенко, 2018).

Сучасний вчитель у своїй діяльності має досягти гармонії у тріаді «діти – батьки – вчителі», зацікавити родину до побудови освітньої траєкторії дитини, а діалог і багатогранна комунікація між усіма учасниками освітнього процесу має змінити односторонню авторитарну комунікацію «вчитель-учень». Отже, вчитель Нової школи – це людина, яка на засадах партнерства успішно будує стосунки з оточуючими, підтримує дитину в її навчальній діяльності, допомагає та надихає її. У

зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до фасилітаційної взаємодії вчителів з усіма учасниками освітнього процесу.

Феномен фасилітації сьогодні стає надзвичайно актуальним, він досліджується у різних сферах психологічної, педагогічної та соціальної практики. Термін «фасилітація» нині активно вживається під час проведення тренінгів, семінарів в освіті, соціально-психологічній роботі, бізнесі тощо. У сучасному педагогічному просторі зазначений термін є відносно новим, проте його поширення привело до наукового осмислення та інтенсивного включення в наукову лексику таких понять як: фасилітативність особистості (М. Казанжи); екопсихологічна фасилітація (П. Лушин); соціальна фасилітація (К. Роджерс, Л. Тимліна, В. Фрейберг); фасилітаційний вплив (А. Гельбак, О. Кондрашихіна); фасилітаційне спілкування (О. Врубльовська, С. Коломійченко, В. Суміна); фасилітаційна компетентність (Т. Сорочан); педагогічна фасилітація (І. Авдєєва, О. Галіцан, О. Димова, І. Жижина, В. Нестеренко); фасилітаційна позиція (О. Фісун); фасилітаційна педагогічна дія (Н. Носова); фасилітаційна взаємодія (З. Ржевська-Штефан, Р. Шаповал).

Метою статті є аналіз сутності понять «педагогічна фасилітація», «вчитель-фасилітатор», а також обґрунтування фасилітативної ролі вчителя початкової школи в контексті реалізації ідей педагогіки партнерства.

Фундатором фасилітаційного напрямку в педагогіці вважають американського психолога К. Роджера, який надав науковості поняттю «фасилітація» (від англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти). Під фасилітацією навчання К. Роджерс розуміє тип навчання, при якому педагог-фасилітатор, займаючи партнерську позицію, сприяє розвитку учня і може сам навчитися жити (Роджерс, 2002). Ідеї педагогічної фасилітації знаходимо у працях видатних педагогів-класиків: К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та ін. Педагогами було доведено, що виявлення вчителями гуманного ставлення до учнів, готовності розбудовувати з ними взаємовідносини на засадах співробітництва і взаємоповаги забезпечує створення сприятливих умов для їхнього особистісного зростання. І хоча фасилітація не була визначена термінологічно, вона набула наукової концептуалізації в доробку педагогів-класиків, а їх праці стали певною мірою теоретичним підґрунтям для дослідження явища фасилітації в сучасному освітньому процесі (Фісун, 2010).

Сьогодні під **фасилітацією** розуміємо специфічний різновид спілкування, який передбачає полегшення взаємодії у процесі спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Водночас фасилітація є способом ненав'язливої допомоги групі чи окремій людині в пошуку способів виявлення розв'язання проблем, налагодженні комунікативної взаємодії між суб'єктами діяльності (Методы исследования, 1984). **Мета**

фасилітації полягає в організації ефективної роботи учнів на засадах гуманізму, особистісного саморозвитку, конструктивної взаємодії (Фісун, 2010).

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає нам підстави стверджувати, що сьогодні немає єдиного тлумачення поняття «педагогічна фасилітація». Проте, як зазначає Г. Трухан, існує ряд відмінних позначень цього феномену, які взаємодоповнюють та розширюють його сутність (Трухан, 2019). Більш ґрунтовним вважаємо визначення педагогічної фасилітації запропоноване О. Галіцан, яка стверджує, що *педагогічна фасилітація* – це специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри (Галіцан). Тобто, сучасний вчитель має створювати на заняттях сприятливу атмосферу для вирішення освітніх завдань, паралельно сприяючи особистісному зростанню учнів. На підставі цього, *вчителем-фасилітатором* вважаємо педагога, який своєю присутністю и впливом полегшує прояв ініціативи, самостійності учнів, сприяє процесу їх психічного розвитку та забезпечує позитивну міжособистісну взаємодію (Шахматова, 2003).

До основних установок вчителя-фасилітатора К. Роджерс відносить:

- «істинність», «відкритість» (ця настанова передбачає наявність у педагога відкритості власним думкам і переживанням та здатність чесно, щиро, відкрито транслювати їх своїм вихованцям);
- «прийняття», «довіра» (ця настанова проявляється через особистісну впевненість педагога в можливостях та здібностях учнів);
- «емпатичне розуміння» (ця настанова передбачає здатність бачення вчителем внутрішнього світу та поведінки кожного учня з його внутрішньої сторони (Фісун, 2011). Отже, вчитель, наразі «фасилітатор», стає учасником рівноправної взаємодії з учнями, в ході якої створюються ситуації успіху, підтримки, довіри, де існує право вибору та відповідальності за свої дії.

Сьогодні у Новій українській школі, яка працює на засадах педагогіки партнерства, пріоритетними є активні методи навчання, серед яких визначаємо групову роботу. Значення групової роботи в початковій школі важко переоцінити, оскільки вона є найбільш ефективною при виконанні учнями різних вправ і завдань. Групова робота є також основною формою організації діяльності на уроці вчителя-фасилітатора. Для успішної організації такої роботи необхідно:

- уміти ставити мету, до якої прийде група в кінцевому результаті, формулювання не повинно бути розпливчастим і повинно бути зрозумілим усім учасникам процесу;

- приділити велику увагу розробці процесу, у якому бере участь група, а також – послідовності виконання завдань;

- налагоджувати продуктивне спілкування між членами груп, уміти управляти – конфліктами і спрямовувати в потрібне русло хід дискусій;

- у процесі роботи зуміти розкрити здібності учасників, оцінити наявні навички – й допомогти розвинути нові прихованні потенціали, віднайти рушійні сили й спрямувати енергію на ефективне виконання навчального завдання;

- підтримувати учасників груп і, використовуючи діалог, урахувати думку – кожного члена групи;

- заохочувати лідерські якості в інших членах групи. Найвище досягнення фасилітатора – це створення в членів групи враження, що всю роботу вони виконали самостійно (Комінарець, 2018). На наш погляд, саме така діяльність вчителя-фасилітатора та учнів на занятті приносить новизну в організацію традиційного процесу навчання, сприяє розвитку соціально значущих відносин між вчителем і групою учнів, учнів між собою.

Ми поділяємо думку К. Роджерса, який зазначає, що кожен вчитель-фасилітатор виробляє свій власний інструментарій навчання. Разом з тим існують загальні методичні прийоми, що застосовуються в різних модифікаціях багатьма вчителями-фасилітаторами:

- 1) створення в процесі навчання різноманітних форм зворотного зв'язку між учителем і учнями (взаємний опитування-діалог, співбесіда, групові форми спілкування і навчання і т.п.);

- 2) психолого-педагогічний супровід учнів, тобто фіксація чіткого співвідношення обсягів навчальної роботи, її якості і оцінок на основі спільного обговорення. Подібні контакти, з одного боку, стимулюють учнів і організують їх самостійне, осмислене вчення, а з іншого – створюють в процесі навчання сприятливу психологічну атмосферу впевненості і безпеки, свободи і відповідальності;

- 3) організація процесу навчання в різновікових учнівських діадах, в яких один учень виконує функції асистента вчителя. Цей прийом забезпечує істотний прогрес в засвоєнні учнями знань і навичок, значно підвищує у них мотивацію навчання і впевненість в досягненні поставлених перед ними навчальних цілей;

- 4) розподіл учнів класу на дві групи, в одну з яких входять учні з позитивними установками щодо гуманістичного (вільного) навчання, а в іншу – ті, хто більш схильний в силу будь-яких причин (в основному пов'язаних з особливостями сімейного виховання) до традиційного навчання;

5) організація груп вільного спілкування (як окремо для учнів і вчителів, так і змішаних) з метою підвищення рівня психологічної культури міжособистісного спілкування, актуалізації особистісних установок (відкритості, доброзичливості, безоцінюючого прийняття), характерних для учасників фасилітуючого навчання (Жижина, 2000). Тобто, активно взаємодіючи з учнями під час освітнього процесу, вчитель-фасилітатор підтримує вмотивованість групи на виконання завдань та досягнення цілей. Задаючи загальний фон і настрій уроку, він непомітно визначає слабкі місця учасників взаємодії і так само непомітно коригує їх, підтримуючи інших учнів. Керування емоційним фоном робить процес взаємодії легшим, даючи змогу усім учасникам брати участь в освітньому процесі. Під час уроку вчитель-фасилітатор полегшує або ускладнює завдання в залежності від емоційного фону у групі, а також допомагає учням, невпевненим у своїх силах. Саме при організації такої роботи учень є добровільним і зацікавленим учасником навчання, який має свою думку і яка обов'язково має бути врахована.

Найбільш значущими характеристиками фасилітації в освітньому процесі є:

- **співробітництво** (у взаємодії всі суб'єкти педагогічного процесу базуються на розумінні і підтримці один одного; вчитель здатний конструктивно вирішувати навчальні та міжособистісні конфлікти, він не схильний до уникнення, конфронтації й пристосуванню);

- **власна позиція** (кожен учасник має право на власну думку, позицію; учитель не нав'язує свою думку і щиро цікавиться думкою своїх учасників);

- **індивідуальність і рівність** (кожен суб'єкт визнається унікальною особистістю; учитель не тільки орієнтований на розумних, активних, успішних дітей, а й уважно ставиться до всіх учнів);

- **саморозкриття** (вчитель-фасилітатор поводить щиро, відкрито висловлює свої почуття і переживання; він не вдається до психологічного захисту, ніж сприяє встановленню довірливих відносин з учнями);

- **фасилітаційна організація навчального середовища** (організація простору повинна сприяти встановленню контактів, виконання групових завдань, обміну думками та емоціями, посилення зворотного зв'язку і взаєморозуміння) (Шахматова, 2006). Отже, взаємопізнання, взаєморозуміння, узгодженість спільних дій і взаємовплив між усіма учасниками перетворює освітній процес у вільне співробітництво, співтворчість, які каталізують саморозвиток кожного учня, його самореалізацію особистості.

Аналіз представленого матеріалу дає нам підстави стверджувати, що сучасний освітній процес ґрунтується на концептуальних засадах Нової української школи, серед яких визначається педагогіка партнерства, в основі якої лежить спілкування, взаємодія та співпраця

між учителем, учнем і батьками. Сьогодні сучасні учні у відкритому спілкуванні поважають індивідуальність одне одного, уміючи добирати жарти та дотепності; учителі ставляться до учнів як до рівноправних учасників освітнього процесу, різнобічно сприяють гармонізації мікроклімату у класі, приділяють увагу кожному учневі, його індивідуальності (Ціннісні орієнтири, 2019). Отже, як бачимо, рольові позиції сучасного вчителя кардинально змінюються. Трансформація ролі вчителя змінює та доповнює змістову основу його професійної компетентності та потребує осмислення й прийняття нових понять – «педагогічна фасилітація», «вчитель-фасилітатор».

У ході дослідження нами було встановлено, що:

- у педагогічній фасилітації уособлюються принципи НУШ, оскільки вона ґрунтується на засадах педагогіки партнерства та зорієнтована на потреби учня в освітньому процесі;
- педагогіка партнерства і педагогічна фасилітація сприяють створенню атмосфери, в якій найкраще розкривається потенціал кожного учня, формується його ініціативність і креативність;
- педагогіка партнерства і педагогічна фасилітація задовольняють потребу в значимості і приналежності та зменшує рівень стресу, що, зрештою, допомагає інтелекту працювати ефективніше. Такий формат стосунків найкраще готує молодих людей до професійної діяльності і ролі активного громадянина у відкритому світі.

Очевидним стає ще й те, що майбутньому вчителю вкрай необхідно оволодіти усіма навичками, потрібними для застосування педагогічної фасилітації щоденно, а також окремих навичок необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності сучасним вчителем у межах суб'єкт-суб'єктної парадигми.

Таким чином, феномен педагогічної фасилітації сьогодні є одним з найактуальніших та найпоширеніших в сучасній освіті, який досліджується багатьма науковцями. Під цим поняттям розуміється специфічний вид педагогічної діяльності вчителя, яка має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації допомагаючого, гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри. На підставі цього визначено, що *вчитель-фасилітатор* – це педагог, який своєю присутністю и впливом полегшує прояв ініціативи, самостійності учнів, сприяє процесу їх психічного розвитку та забезпечує позитивну міжособистісну взаємодію. Основними настановами вчителя-фасилітатора (за К. Роджерсом) є: емпатії, конгруентність та безумовне позитивне ставлення до дитини. У ході дослідження встановлено, що групова робота є основною формою організації діяльності на уроці

вчителя-фасилітатора. Це сприяє розвитку навичок висловлювання власних думок, стимулює роботу в команді, розвиває почуття терпимості та поваги до думки інших. Визначені загальні методичні прийоми, які є необхідними у арсеналі сучасного вчителя-фасилітатора, а також визначені найбільш значущі характеристиками фасилітації в освітньому процесі (співробітництво, власна позиція, індивідуальність і рівність, саморозкриття, фасилітаційна орієнтація навчального просторового середовища). Аналіз сутності та значення педагогічної фасилітації, а також визначення фасилітативної ролі вчителя початкової школи в контексті реалізації ідей педагогіки партнерства дав нам підстави стверджувати, що педагогічна фасилітація створює найкращі умови для реалізації ідей педагогіки партнерства в сучасному освітньому процесі, а також є ефективнішим інструментом педагогіки партнерства.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / ред. М. Грищенко. Київ, 2016. 40 с. **2. Ніколенко Л.** Педагогіка партнерства як умова реалізації завдань розвитку особистості дитини у контексті Нової української школи. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710749/1/Ніколенко_Методист_Ст.Педагог.партнерства_як_умова.pdf (дата звернення: 11.03.2021). **3. Роджерс К. Р., Фрейберг Дж.** Свобода учитися. Москва: Смысл, 2002. 527 с. **4. Методы** исследования межличностного восприятия: спецпрактикум по социальной психологии / под ред. Андреевой Г. М., Агеева В. С. Москва: Из-во Московского ун-та, 1984. 103 с. **5. Фісун О. В.** Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 34. С. 133–139. **6. Трухан Г. В.** Фасилітативні вміння сучасного вчителя: суть, структура, місце в системі педагогічної фасилітації. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. С. 149–158. URL: <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1984> (дата звернення: 03.03.2021). **7. Галіцян О. А.** Сутність і структура педагогічної фасилітації. *Народна освіта: електрон. наук. фахове вид.* URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm (дата звернення: 03.03.2021). **8. Шахматова О. Н.** Психологические особенности педагогической фасилитации. *Ежегодник Российского психологического общества: материалы III Всерос. съезда психологов*. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2003. Т. 8. С. 373–377. **9. Фісун О. В.** Проблема фасилітуючої позиції педагога у наукових дослідженнях. *Наукові записки*. 2011. № 2. С. 67–72. **10. Комінарець Т. В.** Фасилітація – провідна компетенція сучасного педагога. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 38. С. 28–34. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1035533.pdf> (дата звернення: 04.03.2021). **11. Жижина І. В.** Психологические особенности развития фасилитации педагога: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Ленинградский государственный

областной университет. Санкт-Петербург, 2000. 20 с.

12. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. *Научные исследования в образовании*. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasilitatsiya-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya> (дата звернення: 09.03.2021).

13. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. www.mon.gov.ua: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf> (дата звернення 09.03.2021).

References

1. Grishchenko, M. (Eds.). (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly* [New Ukrainian school. The conceptual ambush of the reform of the middle school]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].

2. Nikolenko, L. Pedagogika partnerstva yak umova realizatsii zavdan rozvytku osobystosti dytyny u konteksti Novoi ukrainskoi shkoly [Pedagogy of partnership yak umova realizing the development of the child's specialty in the context of the New Ukrainian School]. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/710749/1/Ніколенко_Методист_Ст.Педагог.партнерства_як_умова.pdf (Last accessed: 11.03.2021) [in Ukrainian].

3. Rodzhers, K. R., & Freiberh, Dzh. (2002). *Svoboda uchytisia* [The freedom to learn]. Moscow: Smysl [in Russian].

4. Andreeva, H. M., & Aheev, V. S. (Eds.). (1984). *Metodu yssledovaniya mezhlychnostnoho vospriyatiya* [Research methods of interpersonal perception]. Moscow [in Russian].

5. Fisun, O. V. (2010). Pedagogichna fasylytatsiia yak bahatoznachnyi fenomen [Pedagogical facilitation as a meaningful phenomenon]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty – Means of educational and research work*, 34, 133-139 [in Ukrainian].

6. Trukhan, H. V. (2019). Fasylytatyvni vminnia suchasnoho vchytelia: sut, struktura, mistse v systemi pedahohichnoi fasylytatsii [Facilitative mind of a happy teacher: essence, structure, place in the system of pedagogical facilitation]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia – Theory and methods of teaching and education*, 149-158. Retrieved from <http://repository.khpa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1984> (Last accessed: 03.03.2021) [in Ukrainian].

7. Halitsan, O. A. Sutnist i struktura pedahohichnoi fasylytatsii [The essence and structure of pedagogical facilitation]. *Narodna osvita – Public education*. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/9/statti/galican.htm (Last accessed: 03.03.2021) [in Ukrainian].

8. Shakhmatova, O. N. (2003). Psykholohycheskye osobennosty pedahohycheskoi fasylytatsyy [Psychological features of pedagogical facilitation]. *Ezhegodnyk Rossyiskoho psykholohycheskoho obshchestva – Yearbook of the Russian Psychological Society*, 8, 373-377. SPb.: Yzd-vo SPb. un-ta [in Russian].

9. Fisun, O. V. (2011). Problema fasylytuyuchoi pozytsii pedahoha u naukovykh doslidzhenniakh [The problem of facilitating the position of a teacher in scientific precepts]. *Naukovi zapysky – Proceedings*, 2, 67-72 [in Ukrainian].

- 10. Kominarets, T. V.** (2018). Fasylytatsiia – providna kompetentsiia suchasnoho pedahoha [Facilitation is the competence of a day-to-day teacher]. *Pedahohichnyi almanakh – Pedagogical almanac*, 38, 28-34. Retrieved from <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1035533.pdf> (Last accessed: 04.03.2021) [in Ukrainian].
- 11. Zhyzhyna, I. V.** (2000). Psykholohycheskye osobennosti razvytyia fasylytatsyy pedahoha [Psychological features of the development of teacher facilitation]. *Extended abstract of candidate's thesis*. St. Petersburg [in Russian].
- 12. Shahmatova, O. N.** (2006). Pedagogicheskaya fasylytatsiia: osobennosti formirovaniya i razvitiya [Pedagogical facilitation: features of formation and development]. *Nauchnye issledovaniya v obrazovanii*, 3. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-fasylytatsiia-osobennosti-formirovaniya-i-razvitiya> (Last accessed: 09.03.2021) [in Ukrainian].
- 13. Tsinnisni** oriientyry suchasnoi ukrainskoi shkoly [Values of the modern Ukrainian school]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Presentasia-Roman-Stesichin.pdf> (Last accessed: 09.03.2021) [in Ukrainian].

Єпіхіна М. А. Сутність феномену фасилітації у контексті реалізації ідей педагогіки партнерства в початковій школі

У статті доведено актуальність проблеми формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до фасилітаційної взаємодії вчителів з усіма учасниками освітнього процесу, розкрито розробленість досліджувальної проблеми у психолого-педагогічній літературі. Визначено сутність понять «педагогічна фасилітація», «вчитель-фасилітатор», розкрито мету фасилітації, обґрунтовано фасилітаційну роль вчителя початкової школи в контексті реалізації ідей педагогіки партнерства. Проаналізовано основні настанови вчителя-фасилітатора, а також загальні методичні прийоми, які можуть використовуватись у різних модифікаціях. Доведено, що педагогічна фасилітація створює найкращі умови для реалізації ідей педагогіки партнерства в сучасному освітньому процесі, а також є ефективнішим інструментом педагогіки партнерства.

Ключові слова: фасилітація, педагогічна фасилітація, вчитель-фасилітатор, педагогіка партнерства, взаємодія.

Епихина М. А. Сущность феномена фасилитации в контексте реализации идей педагогики партнерства в начальной школе

В статье доказана актуальность проблемы формирования готовности будущего учителя начальной школы к фасилитационному взаимодействию учителей со всеми участниками образовательного процесса, раскрыта разработанность исследовательской проблемы в психолого-педагогической литературе. Определена сущность понятий «педагогическая фасилитация», «учитель-фасилитатор», раскрыты цели фасилитации, обоснована фасилитационная роль учителя начальной

школы в контексте реализации идей педагогики партнерства. Проанализированы основные наставления учителя-фасилитатора, а также общие методические приемы, которые могут использоваться в различных модификациях. Доказано, что педагогическая фасилитация создает лучшие условия для реализации идей педагогики партнерства в современном образовательном процессе, а также является эффективным инструментом педагогики партнерства.

Ключевые слова: фасилитация, педагогическая фасилитация, учитель-фасилитатор, педагогика партнерства, взаимодействие.

Yepikhina M. The Essence of the Phenomenon of Facilitation in the Context of the Implementation of the Ideas of Partnership Pedagogy in Primary School

The article proves the urgency of the problem of forming the readiness of future primary school teachers for facilitation interaction of teachers with all participants in the educational process, reveals the essence of the development of the research problem in the psychological and pedagogical literature. The essence of the concepts «pedagogical facilitation», «teacher-facilitator» is defined, the purpose of facilitation is revealed, the facilitation role of the primary school teacher in the context of realization of ideas of partnership pedagogy is substantiated. The basic instructions of the teacher-facilitator, as well as general methods that can be used in various modifications are analyzed. It is proved that pedagogical facilitation creates the best conditions for the implementation of the ideas of partnership pedagogy in the modern educational process, and is also a more effective tool for partnership pedagogy.

Key words: facilitation, pedagogical facilitation, teacher-facilitator, pedagogy of partnership, interaction.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 373.5.013.42:316.362.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-140-147

Отрошенко Наталія Леонідівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри соціальної педагогіки

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна

nataliy29ot@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1448-7852>

РОЗРОБКА ПРОГРАМИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЩОДО ПІДТРИМКИ НЕПОВНИХ СІМЕЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Всі людські проблеми починаються і закінчуються у сім'ї. Сім'я – це основа збереження культури, етичних норм, традицій народу, основа соціальної естафети суспільства, основа виживання суспільства та окремої особистості, всебічної підтримки людини. У всі часи головні функції сім'ї об'єднувалися навколо однієї – виховання дітей. Сім'я репрезентує суспільство в цілому, є його мініатюрним відображенням. У ній здійснюється соціалізація людини. Досвід, якого людина набуває у сім'ї, визначає її індивідуальну поведінку, створює внутрішню конструкцію реальності, на основі якої особистість сприймає навколишнє середовище.

Однак в останні роки демографи, соціологи, психологи, педагоги та інші фахівці виявляють тривогу у зв'язку з глибокою системною кризою інституту сім'ї, яка проявляється у деформації традиційних сімейних устоїв і сімейного виховання.

Однією з найпоширеніших серед неблагополучних є неповна сім'я. Діти в неповних сім'ях часто стають учасниками та свідками подій, що мають психотравмуючий характер. Відсутність повноцінного зразка для внутрішньо-родинної соціалізації майже завжди веде до певних порушень у психічному та особистісному розвитку дитини, що чинить серйозний вплив на подальше особисте і суспільне життя дитини. Тому дана категорія дітей потребує підтримки і захисту як з боку держави, так і з боку кваліфікованих у цій галузі фахівців.

Проблемам соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями присвячено наукові пошуки Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, О. Максимовича, І. Пеші. У законі України «Про охорону дитинства» поняття «неповна сім'я» визначається як: – неповна сім'я – це сім'я, що складається з матері або батька і дитини. О. Максимович визначає неповну сім'ю, як: 1) сім'ю, яка характеризується специфічною формою інститування, порушенням внутрішньої структури і

деформацією батьківських і подружніх стосунків; 2) категорії сімей, в яких дитина (або декілька) до 16 років проживає з одним із батьків, що несе за неї повну відповідальність (Максимович, 2004). Разом з тим, аналіз наукової літератури показав, що залишаються недостатньо розробленими питання соціально-педагогічної допомоги неповним сім'ям, які складаються з батька та дитини (дітей). Саме тому *метою* нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування та розробка програми щодо соціально-педагогічної підтримки дітей із неповних сімей в умовах закладу загальної середньої освіти. Для досягнення мети використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних та емпіричних даних), методи емпіричного дослідження (спостереження, бесіда, аналіз документів та методики діагностики психологічних станів).

Сьогодні теоретична ідея соціально-педагогічної підтримки знайшла відображення в практичній діяльності соціальних педагогів й уявляє собою систему соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує розкриття особистісного потенціалу дитини, включаючи допомогу дітям, батькам, вчителям у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів. Тому для вирішення проблем дітей, які виховуються в неповній сім'ї, необхідно для початку здійснити діагностику проблемних явищ у дітей, що заважають нормальному функціонуванню даної категорії сім'ї, та вже на підставі отриманих даних розробити й апробувати програму соціально-педагогічної підтримки дітей з неповних сімей у закладі загальної середньої освіти.

Відповідно до закону «Про захист персональних даних», ми не будемо вказувати назву закладу загальної середньої освіти, де проводили соціально-педагогічний експеримент. Експериментальна група була сформована в такий спосіб: при бесіді з соціальним педагогом закладу загальної середньої освіти ми виявили класи, в яких навчається найбільша кількість дітей з неповних сімей (9 «А», 9 «Б», 9 «В» класи).

Аналіз соціальної паспортизації сімей учнів 9-х класів за 2019 – 2020 навчальний рік показав, що кількість неповних сімей, що мають дітей в 9-му класі, становить 25% від загальної кількості сімей учнів 9-х класів. Майже 88% батьків з неповних сімей зазначили низький рівень матеріальної забезпеченості. Даний факт пояснюється не тільки відсутністю одного з батьків, але також низькооплачуваною роботою або відсутністю роботи батька, що залишився. Ці причини було вказано у соціальних паспортах неповних сімей. Якщо порівняти дану категорію сімей з повними сім'ями, то тут спостерігається дещо інша картина. Так, відсоток повних сімей, чия матеріальна забезпеченість нижче офіційно встановленого рівня прожиткового мінімуму, склав 43%, що набагато менше порівняно з неповними сім'ями.

Після проведеного аналізу отриманих результатів, при спільній бесіді з класними керівниками та соціальним педагогом, при вивченні

шкільної документації нами було відібрано 16 учнів 9-х класів для подальшого дослідження.

Діагностикою проблем дітей з неповних сімей став психосоціальний стан дітей, куди увійшли діагностика рівня тривожності (методика «Шкала тривожності» Дж. Тейлора), агресивності (опитувальник Басса-Дарки), визначення соціально-психологічної адаптації (методика К. Роджерса і Р. Даймонд) та визначення самооцінки (методика «Альтернативний список якостей особистості») (Шапарь, 2006).

Результати дослідження свідчать про те, що кількість дітей з високим рівнем тривожності порівняно невелика (28%), але якщо врахувати той факт, що у половини дітей (50%) є тенденція до розвитку високої тривожності, то тут доводиться говорити про групу ризику, у якої за умови несприятливого збігу обставин рівень тривожності може стати високим. Тому в даному випадку соціально-педагогічна підтримка буде охоплювати дітей з високим рівнем тривожності й дітей, у яких існує ризик розвитку високої тривожності.

Діагностика щодо виявлення рівня агресії у підлітків відрізняється особливістю методики, в якій диференційовані прояви агресії, ворожості, негативізму і почуття провини. Це дозволяє в свою чергу говорити не тільки про підлітків з високим рівнем агресії, але також про тих, у кого високий рівень ворожості (заздрість, ненависть до оточуючих, недовіра до людей і переконаність, що інші люди приносять шкоду), прояв негативізму (опозиційна манера в поведінці проти усталених традицій і законів). Прояви почуття провини можна зіставити з проявом заниженої самооцінки, оскільки цей вид реакції характеризується переконанням людини, що вона погана, несе зло, відчуває докори сумління.

Прояв негативізму і почуття провини за даною методикою не корелюється за ступенем вираженості, оскільки загального середнього показника, за яким можна судити про високий або низький рівень, немає. Отже, за результатами діагностики, кількість дітей, які проявляють реакцію негативізму, склала 5 осіб або 31%. Кількість дітей, які відчувають докори сумління, склала 3 особи або 19%.

Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд визначає сукупність психологічних проявів, що супроводжують процес соціально-психологічної адаптації та її інтегральні показники (адаптація, інтернальність, прийняття інших, прийняття себе, емоційна комфортність, прагнення до домінування). За допомогою даної методики можна проаналізувати рівень соціально-психологічної адаптації підлітків, а також виявити сфери соціальної дезадаптації.

Отже, під час діагностики ми визначили, що низьким рівнем інтегрального показника «Адаптація» (узгодженість вимог соціального середовища і особистісних потреб, інтересів, мотивів) володіє 8 осіб (50%), у решти присутній середній рівень – 8 осіб (50%).

Показник «Самоприйняття» (рівень задоволеності собою): середній рівень – 14 осіб (87,5%), у 2 осіб (12,5%) – високий рівень. Показник «Ухвалення інших» (рівень потреби у взаємодії з іншими людьми): низький рівень – 4 людини (25%), середній рівень – 12 осіб (75%).

За показником «Емоційна комфортність» (емоційне ставлення до навколишньої дійсності): 8 осіб (50%) – низький рівень; 8 осіб (50%) – середній рівень. Показник «Інтернальність» (суб'єктивний контроль): низький показник – 2 особи (12,5%), середній показник – 12 осіб (75%), високий показник – 2 особи (12,5%).

Показник «Прагнення до домінування» (рівень прагнення до лідерства / підпорядкування): 12 осіб (75%) – низький рівень, у решти 4 осіб – середній рівень (25%).

За шкалою «Зовнішній контроль», виявлено низькі значення (10 осіб, 62,5%), що говорить про схильність підлітків приписувати причини того, що відбувається зовнішнім чинникам (випадок, доля, навколишнє середовище тощо). За шкалою «Відомість» (прагнення бути підлеглим, виконувати чийсь доручення) високий рівень переважає у 6 осіб (37,5%). Відзначається високий рівень шкали «Ескапізм» (відхід від проблем, уникнення) у 8 осіб (50%).

Щодо результатів дослідження самооцінки, то вони виявилися дещо іншими, ніж передбачалося отримати. Так, у 75% дітей завищена самооцінка, у 25% – адекватна самооцінка і жодної дитини із заниженою самооцінкою. Ми припускаємо, що завищена самооцінка у більшості дітей пояснюється тим, що спрацював захисний механізм в оцінці якостей своєї особистості (страх опинитися найгіршим насправді призвів до того, що діти приписували собі позитивні якості особистості з тим, щоб поважати себе у власних очах). Тобто, ця суперечність показує, що самооцінка у підлітків пов'язана з тими внутрішніми переживаннями, конфліктами, яка властива їм в силу їх особистісного становлення і пов'язана з проблемами, пов'язана з їх вихованням в неповній сім'ї.

Таким чином, аналіз результатів діагностики дозволив виявити ті сфери життя, в яких дитина з неповної сім'ї зазнає труднощів і потребує соціально-педагогічної підтримки. Це, в першу чергу, психосоціальний стан дітей, які виховуються в неповних сім'ях. Високий рівень тривожності, агресивності, проблеми в оцінці своїх особистих якостей, низький рівень інтегрального показника «Адаптації» – всі ці виявлені проблеми дитини вимагають розв'язання не тільки шляхом надання соціально-психолого-педагогічної допомоги, а й шляхом вибудовування індивідуальної соціально-педагогічної підтримки дитини з метою саморозвитку, самоорганізації й самореалізації конкретної дитини.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та отриманих результатів діагностики, нами була розроблена програма соціально-педагогічної підтримки дітей з неповних сімей «Ти – автор!».

Програма складається з 4 тематичних розділів. Кожен розділ включає теми, які були визначено відповідно до проблем, які виявлено в

результаті діагностики, і виходячи з індивідуальних запитів кожного підлітка.

Вивчення тем кожного розділу передбачає проведення занять у формі «Дискусійного кіноклубу», за розробленим нами певним алгоритмом:

- 1 крок: заняття, яке включає перегляд відеоматеріалів в контексті тематичного розділу, подальше групове обговорення, групову та індивідуальну рефлексію;

- 2 крок: заняття із застосуванням активних методів навчання, а саме тренінгу, ділових та рольових ігор тощо;

- 3 крок: підсумкове домашнє завдання – підведення підсумків занять тематичного розділу. Приклади: твір, презентація, складання колажу цілей тощо. Будується в тематичній логіці всіх попередніх занять і виступає додатковим діагностичним матеріалом.

Соціально-педагогічна програма передбачає роботу з батьками у напрямку «Взаємодія з батьками», а також з педагогічним колективом школи.

Мета програми: створення умов для успішної соціалізації дітей з неповних сімей за допомогою надання соціально-педагогічної підтримки.

Завдання програми:

- здійснити корекцію психосоціального стану дітей;
- підвищити рівень емоційної комфортності дітей;
- допомогти дитині в усвідомленні позитивних життєвих цілей;
- навчити навичкам вирішення проблемних ситуацій;
- сформувати навички конструктивного спілкування;
- надати консультаційну допомогу батькам;
- підвищити рівень педагогічної компетентності батьків;
- ознайомити педагогічний колектив з методами и формами роботи з дітьми з неповних сімей.

Програма реалізується за трьома напрямками:

- соціально-педагогічна підтримка дітей;
- взаємодія з батьками;
- взаємодія з педагогічним колективом.

Принципи роботи:

- принцип гуманістичної спрямованості (норми поваги і доброзичливого ставлення до кожного учасника програми);
- принцип конфіденційності (нерозголошення інформації);
- принцип діалогічності (довіра, вибудовування безпекового діалогу);
- принцип соціальної адекватності (облік соціальної ситуації розвитку і реальних соціальних відносин);
- принцип стимулювання самовиховання.

Етапи реалізації програми:

1. Здійснення індивідуальної роботи з підлітками.

2. Реалізація групових занять.

3. Організація взаємодії з батьками неповних сімей.

Вік дітей: 14-15 років.

Термін реалізації програми: навчальний рік 2019/2020.

Очікувані результати:

- позитивна динаміка рівня емоційної комфортності дитини;
- підвищення рівня адаптації до соціального середовища;
- позитивні зміни в поведінці і спілкуванні;
- підвищення рівня інформованості батьків щодо виховання дітей;
- зменшення кількості батьків і дітей, що стоять на внутрішньо-шкільному обліку.

Методи роботи: бесіда, практикум, дискусія, ділова гра, тренінг, розігрування ситуацій, круглий стіл тощо.

Основні методи роботи відносяться до категорії активних, тобто, підліток у процесі роботи виступає суб'єктом взаємодії, яка носить творчий, пошуковий характер.

Форми роботи: індивідуальна; групова.

Необхідне забезпечення: відеозаписи, аудіозаписи, презентації, рекомендації, дошка, аркуші паперу, ручки, фломастери.

Отже, для вирішення проблем дітей, які виховуються в неповній сім'ї, була здійснена діагностика проблемних явищ у дітей, що заважають нормальному функціонуванню даної категорії сім'ї та на підставі отриманих даних було розроблено програму соціально-педагогічної підтримки дітей з неповних сімей у закладі загальної середньої освіти «Ти автор!». Програма реалізується за трьома напрямками: соціально-педагогічна підтримка підлітків, взаємодія з батьками та взаємодія з педагогічним колективом. Програма побудована у відповідності до основних сутнісних характеристик соціально-педагогічної підтримки. Наразі проблема соціально-педагогічної підтримки дітей із неповних сімей закладу є актуальною та потребує подальшого дослідження.

Список використаної літератури

1. Максимович О., Постовий В. Особливості виховання дітей з розлучених сімей: навчально-методичний посібник. Київ: ДЦССМ, 2004. 140 с. **2. Шапарь В. Б.** Практическая психология: инструментарий. Ростов н/Д: «Феникс», 2006. 688 с.

References

1. Maksymovych, O., & Postovyi, V. (2004). Osoblyvosti vykhovannia ditei z rozluchenykh simei [Features of raising children from divorced families]. Kyiv: DTsSSM [in Ukrainian]. **2. Shapar', V. B.** (2006). Prakticheskaya psihologiya [Practical psychology]. Rostov n/D: «Feniks» [in Russian].

Отрошенко Н. Л. Розробка програми діяльності соціального педагога щодо підтримки неповних сімей в умовах закладу загальної середньої освіти

У статті акцентовано, що досвід, якого людина набуває у сім'ї, визначає її індивідуальну поведінку, створює внутрішню конструкцію реальності, на основі якої особистість сприймає навколишнє середовище. Охарактеризовано процес діагностики психосоціального стану дітей з неповних сімей, куди увійшли діагностика рівня тривожності, агресивності, визначення соціально-психологічної адаптації та визначення самооцінки. Наголошено, що аналіз результатів діагностики дозволяє виявити ті сфери життя, в яких дитина з неповної сім'ї зазнає труднощів і потребує соціально-педагогічної підтримки. На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури та отриманих результатів діагностики було розроблено програму соціально-педагогічної підтримки дітей з неповних сімей «Ти – автор!», яка реалізується за трьома напрямками: соціально-педагогічна підтримка підлітків, взаємодія з батьками та взаємодія з педагогічним колективом. Резюмовано, що програму побудовано у відповідності до основних сутнісних характеристик соціально-педагогічної підтримки.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, неповна сім'я, діти, соціально-педагогічна підтримка, програма.

Отрошенко Н. Л. Разработка программы деятельности социального педагога по поддержке неполных семей в условиях учреждения общего среднего образования

В статье акцентировано, что опыт, который человек приобретает в семье, определяет его индивидуальное поведение, создает внутреннюю конструкцию реальности, на основе которой личность воспринимает окружающую среду. Охарактеризован процесс диагностики психосоциального состояния детей из неполных семей, куда вошли диагностика уровня тревожности, агрессивности, определение социально-психологической адаптации и определения самооценки. Отмечено, что анализ результатов диагностики позволяет выявить те сферы жизни, в которых ребенок из неполной семьи испытывает трудности и нуждается в социально-педагогической поддержке. На основании анализа психолого-педагогической литературы и полученных результатов диагностики была разработана программа социально-педагогической поддержки детей из неполных семей «Ты – автор», которая реализуется по трем направлениям: социально-педагогическая поддержка подростков, взаимодействие с родителями и взаимодействие с педагогическим коллективом. Резюмированы, что программа построена в соответствии с основными сущностными характеристиками социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: заведение общего среднего образования, неполная семья, дети, социально-педагогическая поддержка, программа.

Otroshchenko N. Development of the Program of Activity of the Social Teacher Concerning Support of Single-Parent Families in the Conditions of Establishment of General Secondary Education

The article emphasizes that the experience that a person acquires in the family determines its individual behavior, creates an internal structure of reality, on the basis of which the individual perceives the environment. The process of diagnosing the psychosocial state of children from single-parent families is described, which includes the diagnosis of the level of anxiety, aggression, determination of socio-psychological adaptation and determination of self-esteem. It is emphasized that the analysis of diagnostic results allows to identify those areas of life in which a child from a single-parent family is experiencing difficulties and needs socio-pedagogical support. After the analysis of the obtained results, during a joint conversation with class teachers and a social pedagogue, during the study of school documentation, we selected 16 students of 9th grades for further research. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature and the obtained diagnostic results, a program of social and pedagogical support for children from single-parent families «You are the author!» Was developed, which is implemented in three areas: social and pedagogical support for adolescents. It is summarized that the program is built in accordance with the main essential characteristics of socio-pedagogical support. The problem of socio-pedagogical support for children from single-parent families is relevant and needs further research.

Key words: general secondary education institution, single-parent family, children, social and pedagogical support, program.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 37.035.6:378.1

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-148-158

Савченко Сергій Вікторович,

доктор педагогічних наук, професор,

член-кореспондент НАПН України, ректор

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

savsevik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4118-6756>

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ВІЙНИ: ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У ПЕРЕМІЩЕНОМУ ЗВО

Проблематика соціалізації в сучасній науці міцно зайняла свою нішу в дослідженнях, орієнтованих на вивчення впливу соціуму на формування особистості. Накопичений великий теоретичний і емпіричний матеріал, що пояснює механізми соціалізації, її інститути, визначені основні агенти, етапи. У той же час не можна сказати, що в цих процесах усе остаточно зрозуміло, а головна соціалізаційна теорія близька до свого наукового завершення. Це пов'язано з тим, що самі соціальні процеси є настільки різноманітними, а їх вплив на різні соціальні групи (причому незалежно від вікових особливостей) є досить суперечливим й слабо передбачуваним. Важливою особливістю є й те, що вивчені соціальною педагогікою механізми, характерні для однієї суспільної ситуації, раптом кардинально трансформуються при змінах соціальних умов. Прикладом можуть служити процеси соціалізації особистості мирного часу в умовах переходу до соціальних викликів на прикладі інформаційної війни в Україні, розв'язаної Росією. Найбільше чітко це проявляється в такій особистісній якості, як патріотизм.

Формування патріотизму здійснюється в процесі патріотичного виховання особистості, яке є складовою частиною цілісного педагогічного процесу, підпорядковується його структурним особливостям і відрізняється цільовою спрямованістю. Цілісний педагогічний процес містить у собі вплив на розум, на почуття й волю. Саме цей факт визначає специфіку розумового й фізичного, морального й емоційного, трудового й військово-патріотичного виховання.

Патріотичне виховання – це систематична цілеспрямована діяльність органів державної влади й закладів освіти з формування в громадян високої патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Батьківщині, готовності до виконання громадянського обов'язку й конституційних обов'язків із захисту інтересів Родина.

Патріотичне виховання спрямоване на формування й розвиток особистості, яка володіє якостями громадянина й патріота й здатної успішно виконувати громадянські обов'язки в мирний і воєнний час. Метою патріотичного виховання є формування в молодого покоління високих соціально значущих якостей, готовності реалізувати їх в інтересах суспільства й держави.

Останнім часом наша держава зробила перші важливі кроки у вирішенні питання патріотичного виховання молоді. Розпорядженням Кабінету міністрів України від 9 жовтня 2020 року № 1233-р було схвалено Концепцію Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року (Концепція, 2020), яка передбачає концентрацію зусиль за наступними пріоритетами:

1. Формування української громадянської ідентичності – здійснення заходів, спрямованих на впровадження та утвердження суспільно-державних (національних) цінностей, розвитку громадянської ідентичності населення України.

2. Військово-патріотичне виховання – здійснення заходів, спрямованих на формування у громадян готовності до захисту України, громадського сприяння безпеці та обороні України та підвищення престижу військової і спеціальної державної служби.

3. Формування науково-методологічних і методичних засад національно-патріотичного виховання – здійснення заходів, спрямованих на розвиток цілісної загальнодержавної політики національно-патріотичного виховання.

4. Підтримка та співпраця органів державної влади та органів місцевого самоврядування з інститутами громадянського суспільства щодо національно-патріотичного виховання.

У цьому контексті зусилля науковців та педагогів повинні бути спрямовані на розробку та впровадження в освітній процес науково-методичних комплексів з патріотичного виховання молоді. Особливої актуальності проблема формування патріотизму у молоді набуває у переміщених ЗВО, професорсько-викладацькі та студентські колективи яких змушені були залишити тимчасово окуповані території та здійснювати свою освітню та виховну діяльність неподалік лінії зіткнення.

Отже, **мета** статті – проаналізувати досвід організації соціально-педагогічної роботи з патріотичного виховання молоді у переміщеному ЗВО.

Насамперед, відзначимо, що перехід від миру до війни, навіть якщо ця війна є неоголошеною й носить гібридний характер, супроводжується змінами в балансі, що встановився, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій. Ті з них, які домінували раніше відходять на другий і третій плани, а деякі, такі як патріотизм, стають домінуючими. Із усіх характеристик патріотизму нас, у першу чергу, цікавлять ті, які

відбивають його соціальну природу. А головною його соціально-психологічною характеристикою є та, що він формується тільки в соціумі, у процесі соціалізації, тобто через її механізми.

Ведучими серед них, безумовно, є цілеспрямоване навчання і виховання, реалізоване в дитячих дошкільних, шкільних, студентських, армійських колективах. Однак соціальний простір для розвитку патріотизму цим не обмежується. Велику роль тут відіграють сім'я й інші соціальні інститути, такі як засоби масової інформації, громадські організації, установи культури й спорту, релігійні організації, правоохоронні органи, установи соціального захисту, корпоративні об'єднання і т.д.

Роль патріотизму для соціалізації молоді багато в чому обумовлена його універсальністю як соціального явища, багатозначністю прояву, інтегрованими взаємозв'язками з іншими значущими для людини особистісними утвореннями (Savchenko, Kurylo, 2018).

Для розуміння впливу патріотизму на результат соціалізації особистості важливо розглянути його потенціал і психологічні механізми, за допомогою яких в особистісному розвитку відбуваються істотні зміни.

Насамперед, відзначимо, що патріотизм може суттєво впливати на формування політичної культури особистості в цілому, визначаючи її відношення до історії, традицій, релігійних уявлень свого народу, оцінку його сучасного положення у світі.

Сформовані у процесі соціалізації патріотичні установки визначають орієнтацію індивіда відносно «своїх і чужих», тим самим забезпечуючи його політичну ідентифікацію. Причому, що особливо важливо, ці механізми працюють і у випадку формування зв'язків на рівні макросоціуму – відношення до великих соціальних груп, етносів, народів, інших країн.

Патріотизм впливає на формування політичних стереотипів у світогляді молодих людей. При цьому він аж ніяк не є гарантією якоїсь об'єктивності, навпаки, під його впливом у свідомості молоді можуть формуватися спрощені, схематичні, деформовані під конкретну політичну ситуацію уявлення про історію, окремі факти, політичні події у тієї або іншої країні. Прикладом є скривлення правди про Київську Русь, у цілому про українську історію, її історичні персонажі на догоду російській пропаганді. Усе це подається під прапором російського патріотизму, істинності православної віри, вірності подвигам великих предків та ін.

З іншої сторони, зневага до патріотичних цінностей, відсутність ефективного патріотичного виховання може призводити до високих суспільних ризиків і проблем. Людина, яка не зазнає любові до своєї батьківщини, поваги до її історії, почуття приналежності до співвітчизників як єдиної соціальної спільності, у будь-якій критичній ситуації може повестися байдуже або навіть вороже стосовно своєї

країни. Так і трапилося на Донбасі в 2014 році, коли більшість населення зреагувала на російську агресію в значній мірі індиферентно, а значна частина відкрито стала на сторону агресора, перетворившись у зрадників і колабораціоністів (Курило, 2014).

Серед низки причин, які призвели до цього, не останнє місце належить відсутності системної роботи з патріотичного виховання на Донбасі протягом усієї історії незалежної України. Недооцінка патріотизму як найважливішої складової суспільної свідомості закономірно призвела до ослаблення соціально-економічних, духовних і культурних зв'язків із центральною Україною, негативному сприйняттю українського суспільства й держави, що не могло не позначитися на якості соціалізації підростаючого покоління.

Передували цьому пострадянські роки кардинальних суспільних і ринкових перетворень, коли було деформовано багато норм соціального життя, що породили у свідомості молоді апатію, цинізм, безвідповідальність, індивідуалізм, егоїзм, неповажне відношення до держави й соціальних інститутів.

Вивчення патріотизму і його впливу на соціалізацію вимагає розгляду такого важливого аспекту як формування світогляду молоді. Виховання молодих патріотів, відродження української патріотичної ідеї – найважливіше завдання держави, яке не може бути вирішене без повноти знань про місце, яке патріотизм займає в системі ціннісних орієнтацій, його ролі у формуванні світогляду молодих українців. Події на сході України показали, що мала місце невідповідність між проведенням роботи із засвоєння мешканцями Донбасу цінностей патріотизму й стихійним формуванням у молодіжному середовищі цінностей, які розуміються інакше, ніж це визначене в офіційних програмах патріотичного виховання. Ця невідповідність відбиває суперечливість завдань патріотичного виховання, яке полягає в дисонансі між декларативними установками й реаліями громадського життя, особливо в прифронтовій зоні Донбасу. Триваючі спроби директивної трансляції патріотичних цінностей українськими ЗМІ натрапляють на агресивну пропаганду російських мас-медіа, яка, найчастіше, виявляється більш ефективною й всеосяжною.

Істотною особливістю патріотизму як особистісної якості є різноманіття його проявів у різних соціальних групах – школярів, молодих робітників, безробітних, інтелігенції, студентів. Нас, у силу специфіки нашого дослідження, цікавлять останні. І тут ми на великому емпіричному матеріалі визначили специфіку прояву патріотизму у студентському середовищі, яка раніше не була так значно виражена. Йдеться про взаємозв'язок рівня матеріального забезпечення студентства з його патріотичними установками. У сучасній Україні (і не тільки) істотне погіршення матеріального становища студентства змушує молодих людей поєднувати навчання із трудовою діяльністю. Це, з одного боку, негативно позначається на освітньому процесі, а з іншого –

за рахунок трудового досвіду, що набувається, трансформує процес формування ціннісних орієнтацій, розмиваючи вплив ЗВО, який повинен соціалізувати. Таким чином, професійний педагогічний вплив на формування патріотизму замінюється стихійними впливами, які визначаються специфікою його трудової діяльності, соціальним оточенням, відносинами в колективі. На жаль, економічна ситуація в Україні не може бути визнана задовільно позитивною, що визначить вплив цієї складової ще на невизначений строк.

Такий стан речей не може не впливати на процес формування ціннісних орієнтацій, сприяючи посиленню негативних оцінок і протестних настроїв, зниженню загального рівня патріотизму.

У силу цього реальне розуміння патріотизму студентами й прояв його як ціннісної орієнтації не завжди збігаються з нормативною моделлю, закріпленою в програмах патріотичного виховання.

Небезпека такої ситуації полягає в тому, що студентство, будучи за своєю природою провідною референтною групою для більшості молоді, транслює такі настрої на інші молодіжні групи: учнів шкіл, робітників, молодих бізнесменів, сільську молодь тощо. Це певною мірою сприяє маргіналізації молодого покоління України, зростанню в молодіжному середовищі рівня тривожності, незадоволеності життям, агресивності, соціальної апатії. Природно, що такі умови не сприяють зростанню патріотичних настроїв на сході України, а на Заході породжують хвилі міграції в країни Євросоюзу.

Сказане дозволяє стверджувати, що патріотизм виступає як складне соціокультурне явище, що характеризується багатоаспектністю свого змісту й різноманітним прояву в різних соціальних ситуаціях. І все-таки є сфера суспільного життя, у якій найбільш сильно проявляється соціалізаційний потенціал патріотизму, і це галузь політики, а, відповідно, політичної соціалізації, під якою розуміється процес засвоєння індивідом політичних знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості зрілого члена суспільства. При цьому патріотизм виступає саме як найважливіший елемент цілеспрямованого впливу на особистість, її виховання, а не як стихійний, спонтанний процес, що впливає на її формування. Політична соціалізація у комбінації з історичним досвідом конкретної країни й народу визначають моделі політичної поведінки індивіда, соціальних груп і соціальних інститутів.

Одна з неформальних функцій патріотизму – корекція основних функцій політичної культури. Він задає певні стандарти, як у зміст, так і в механізми його реалізації на практиці. Це дозволяє особистості: а) орієнтуватися в політичних процесах, порівнюючи їх зі своєю світоглядною позицією; б) успішно адаптуватися до незнайомого політичного середовища; в) відпрацьовувати первісні навички політичної поведінки; г) визначати свою політичну ідентифікацію й соціальну приналежність; д) здійснювати комунікацію з різними суб'єктами політики на основі загальних політичних інтересів.

Поряд із цим патріотизм може виступати і як деструктивне особистісне утворення, нав'язуючи індивідам і соціальним групам агресивні політичні ідеології, які служать фундаментом політичної культури. При цьому феномен патріотизму може призвести до домінування в суспільстві політичних ідеологій досить різноманітного спектра, від край правих до ліворадикальних.

Однією з найдавніших і активно експлуатованих функцій патріотизму, що впливає на результати соціалізації особистості, є його міфотворча функція. З найдавніших часів політична історія людства створює різні міфи, що стосуються історії, релігії, науки, суспільних і політичних діячів. За допомогою міфологізації створюються довговічні стереотипи, які спираються на віру й дозволяють у потрібній версії інтерпретувати факти й події, що стосуються минулого, сьогодення й майбутнього. Потужним знаряддям патріотизму, поряд з міфологізацією, є політичний символізм. Такі символи як прапор, герб, гімн, політичні гасла, заклики, пам'ятні дати, політичні ритуали – усе це впливає на відношення індивідів, соціальних груп і суспільства в цілому до організації своєї життєдіяльності.

Підводячи підсумки розгляду проблеми взаємодії патріотизму й політичної культури, визначимо наступні напрямки впливу патріотизму, як особистісної якості, на процес формування політичної культури.

Патріотизм визначає політичні орієнтації особистості у відношенні до політичних інститутів суспільства, політичної системи, а також до власної участі у політичному житті.

Патріотизм впливає на формування політичного досвіду особистості, допомагаючи їй зробити усвідомлений ідеологічний вибір, при цьому патріотизм активно нав'язує індивідам, соціальним групам і суспільству в цілому політичні ідеології найрізноманітнішого спектра.

Патріотизм впливає на існуючі в суспільстві політичні стереотипи, визначає їхні характерні риси.

Патріотизм виступає як найважливіший елемент цілеспрямованого впливу на особистість, що в комбінації з історичним досвідом старших поколінь визначає моделі поведінки індивіда, соціальних груп і соціальних інститутів.

Таким чином, патріотизм має величезний потенціал у соціалізації дітей і молоді. Завдання полягає в тому, щоб надати можливість його максимально реалізовувати на рівні молодіжної й освітньої політики, політики в галузі дитинства.

Для сучасної України, яка на Донбасі фактично веде війну з Росією, патріотизм виступає найважливішою цінністю, що інтегрує в собі не тільки соціальний, але й духовний, моральний, культурний потенціал особистості (Курило, 2014).

Отже, патріотичне виховання студентів – це важлива складова свідомої розвиненої особистості, яка здатна сприяти формуванню сучасного позитивного іміджу країни, може переосмислити уроки

минулого, знати та вивчати історію свого краю. Ураховуючи особливості організації освітнього процесу в Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка (переміщений університет з 2014 року), сучасні суспільно-політичні умови, у яких перебуває наша держава, гостру необхідність виховання свідомих громадян своєї країни, формування у них почуття національної гідності та патріотизму, відповідальності за майбутнє України, викладачі нашого університету постійно проводять тематичні заходи щодо зміцнення національної єдності та консолідації українського суспільства.

Так, наприклад, у ЗВО систематично проводяться заняття з історії, спрямовані на утвердження національно-патріотичної свідомості студентів, ушанування героїв боротьби українського народу за незалежність і територіальну цілісність. На занятті студенти готують доповіді та презентації на теми: «Сторіччя гербу», «Національно-визвольний рух 50-60-х років 19 століття», «Великий українець – В'ячеслав Чорновіл», «Українська Гельсінська група» тощо. Після оголошення доповідей студенти обговорюють порушені питання, діляться своїми думками щодо ролі історичного минулого та його впливу на державотворчі процеси України, перспективи розвитку нашої держави в європейській спільноті.

В університеті щорічно урочисто відзначається День захисника України. Давнє свято Покрови, яке особливо глибоко шанувалося нашими пращурами-козаками, сьогодні набуло нового, колоритного та важливого у сучасних реаліях значення. Наразі День захисника України символізує нерозривний зв'язок усіх поколінь українських воїнів, борців за свободу та незалежність нашої держави. Для нашого університету це свято є вкрай значущим, і традиційно цього дня в закладі відбуваються урочистості за участю представників громадськості та Збройних Сил України. Кульмінацією свята стає ритуал посвяти студентів в козаки та прийняття присяги. Після урочистих промов молодь проголошує клятву та присягає бути вірною державі й українському народові. Творчий і волелюбний дух наших предків об'єднує студентів та стає уособленням сили й міцності нації. Напередодні Дня захисника України молодь та викладачі нашого університету готують подарунки, які потім вони урочисто вручають військовослужбовцям з побажанням незламної волі в подоланні труднощів, надійного родинного тилу та богатирського здоров'я.

У 2015 – 2016 н. р. кафедрою географії факультету природничих наук було організовано та проведено фотоконкурс «77 чудес Луганщини». Назва конкурсу була обрана не випадково, адже на Луганщині є чимало прекрасних місць і унікальних природних та історико-культурних об'єктів, про які повинні дізнатися інші люди. Метою проведення конкурсу було виявлення і розвиток творчих здібностей у учнів, мотивація до пошукової, дослідницької та краєзнавчої діяльності, національно-патріотичне виховання, презентація цікавих і

унікальних об'єктів та місцевостей Луганщини. До участі у конкурсі було запрошено учнів 8 – 11 класів загальноосвітніх закладів Луганської області (шкіл, ліцеїв, гімназій), вихованців закладів соціальної сфери (інтернатів, будинків дитини, центрів соціальної реабілітації тощо).

До Дня Збройних Сил України у коледжах ЛНУ, а також на факультетах і в інститутах університету, щорічно проходить низка заходів. Так, серед студентів проводиться тематична інтелектуальна гра «Брейн-ринг» – «Наше військо – Наша слава», головними завданнями якої є формування патріотичної свідомості, відповідальності і мужності, готовності до захисту рідної Батьківщини. Учасники змагаються у знаннях з історії Українського війська. Студентським самоврядуванням університету до цього визначного свята випускаються стіннівки на тему: «Мужність та відвага!». У них студенти відображають своє бачення українського воїна-захисника. Аби віддати шану воїнам, які ціною свого життя захищали мир та спокій рідної Батьківщини, студенти відвідають пам'ятник загиблим за незалежність України у м. Старобільськ, покладають квіти та вшановують пам'ять хвилиною мовчання.

Треба нагадати, що Луганський національний університет імені Тараса Шевченка перебуває у вимушеній евакуації в м. Старобільськ, в якому розміщуються військовослужбовці Збройних сил України. Офіцери групи ЦВС ОТУ «Луганськ» намагаються налагодити співпрацю з усіма верствами населення регіону. У зв'язку з тим, що за роки вимушеного переміщення студентами нашого університету стали сотні абітурієнтів із «сірої зони» та тимчасово неконтрольованої території Луганської області, співпраця з військовими, налагодження їх взаємодії з студентами та просвітницька діяльність щодо особливостей роботи ЦВС є необхідними складовими успішного розвитку університету. Саме тому офіцери групи ЦВС ОТУ «Луганськ» постійно проводять заняття з військово-патріотичного виховання зі студентами ЛНУ. Перед початком цих занять викладачі ЛНУ проводять ретельну підготовку студентів. До матеріалів занять включають інформацію про сучасний стан Збройних Сил України та особливості роботи груп ЦВС в зоні проведення АТО (ООС). Заняття проводяться у формі лекції-бесіди. Студенти уважно слухають доповідачів, відповідають на запитання офіцерів та ставлять свої питання, які їх цікавлять. Особливий інтерес з боку студентської молоді викликає інформація про роботу СІМІСів (органів цивільно-військового співробітництва – CIVIL-MILITARY CO-OPERATION). Під час таких заходів в аудиторії панує творча, відкрита атмосфера взаєморозуміння та єдності.

Національно-патріотичне виховання дітей і молоді стало одним з провідних напрямів науково-дослідної роботи викладачів і студентів навчально-наукового інституту педагогіки і психології ЛНУ імені Тараса Шевченка. Так, першим значним науковим заходом в університеті стала Всеукраїнська науково-практична конференція «Національно-патріотичне виховання дітей і молоді в контексті ствердження

суб'єктності української держави» (30 жовтня 2015 р.). Після цього національно-патріотичне виховання стало одним з напрямів роботи всіх наступних всеукраїнських науково-практичних конференцій: «Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів» (20–21 жовтня 2016 р.), «Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на Сході України» (7–8 червня 2017 р.), «Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів» (07–08 червня 2018 р., 13–14 червня 2019 р., 11–12 червня 2020 р.), за результатами яких видано 6 номерів наукового фахового журналу України «Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)». Щороку навчально-науковий інститут педагогіки і психології (кафедра соціальної педагогіки) проводить студентські науково-практичні конференції, де одна із секцій уже традиційно має назву «Національно-патріотичне виховання дітей і молоді в контексті соціалізації особистості». Наукові статті студентів розміщуються в збірнику наукових праць студентів «Науковий пошук молодих дослідників» в однойменній рубриці, яких на сьогодні вийшло вже 10 номерів.

Отже, ураховуючи суспільно-політичну ситуацію, що склалася в Україні, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо. У цих умовах для нашого університету пріоритетним напрямком роботи є патріотичне виховання особистості, спрямоване на формування національно-патріотичної свідомості, особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей України.

Список використаної літератури

- 1. Концепція** Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на період до 2025 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-p#Text>.
- 2. Savchenko S., Kurylo V.** Patriotic Education in the Process of Youth Socialization in Conditions of Hybrid Warfare. *The Journal of Social Sciences Research*. 2018. P. 1121–1125. DOI: <https://doi.org/10.32861/jssr.spi5.1121.1125>.
- 3. Курило В. С.** Основу системи національно-патріотичного виховання має становити ідея української державності: виступ д-ра пед. наук, академіка НАПН України, ректора Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка Віталія Курила. *Рідна школа*. 2014. № 4/5. С. 8–9.
- 4. Курило В. С.** Чи є сьогодні в Україні патріотичне виховання – погляд зі Сходу: виступ д-ра пед. наук, професора, академіка Нац. акад. пед. наук України, ректора Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка Віталія Курила: [на загальних зборах Нац. акад. пед. наук України]. *Освіта*. 2014. 2–9 квіт. (№ 13/14). С. 6.

References

- 1. Kontsepsiia** Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na period do 2025 roku [The Concept of the State civil social program of national and patriotic upbringing for the period until 2025]. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1233-2020-r#Text> [in Ukrainian].
- 2. Savchenko, S., & Kurylo, V.** (2018). Patriotic Education in the Process of Youth Socialization in Conditions of Hybrid Warfare. *The Journal of Social Sciences Research*, 1121-1125. DOI: <https://doi.org/10.32861/jssr.spi5.1121.1125> [in English].
- 3. Kurylo, V. S.** (2014). Osnovu systemy natsionalno-patriotychnoho vykhovannia maie stanovty idea ukrainskoi derzhavnosti [Fundamentals of the system of national and patriotic upbringing must be based on the idea of the Ukrainian statehood]. *Ridna shkola – Native school*, 4/5, 8-9 [in Ukrainian].
- 4. Kurylo, V. S.** (2014). Chy ye sohodni v Ukraini patriotychno vykhovannia – pohliad zi Skhodu [Is there patriotic upbringing today in Ukraine – a glance from the East]. *Osvita – Education*, 13/14 (2-9 kvit.), 6 [in Ukrainian].

Савченко С. В. Патріотичне виховання молоді в умовах інформаційної війни: досвід організації соціально-педагогічної роботи у переміщеному ЗВО

У статті проаналізовано досвід організації соціально-педагогічної роботи з патріотичного виховання молоді у переміщеному ЗВО – Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Встановлено, що роль патріотизму для соціалізації молоді багато в чому обумовлена його універсальністю як соціального явища, багатозначністю прояву, інтегрованими взаємозв'язками з іншими значущими для людини особистісними утвореннями.

Наголошено, що пріоритетним напрямком соціально-педагогічної роботи переміщених ЗВО є патріотичне виховання особистості, спрямоване на формування національно-патріотичної свідомості, особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей України.

Ключові слова: патріотичне виховання, інформаційна війна, соціально-педагогічна робота, переміщені заклади вищої освіти.

Савченко С. В. Патриотическое воспитание молодежи в условиях информационной войны: опыт организации социально-педагогической работы в перемещенном вузе

В статье проанализирован опыт организации социально-педагогической работы по патриотическому воспитанию молодежи в перемещенном вузе – Луганском национальном университете имени Тараса Шевченко.

Установлено, что роль патриотизма для социализации молодежи во многом обусловлена его универсальностью как социального явления,

многозначністю проявлення, інтегрованими взаємозв'язками з іншими значимими для людини особистими освітніми.

Зроблено висновок про те, що пріоритетним напрямком соціально-педагогічної роботи переміщених вишів є патріотичне виховання особистості, спрямоване на формування національно-патріотичного свідомості, особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, прагнення до роботи на користь народу, усвідомлення моральних та культурних цінностей України.

Ключові слова: патріотичне виховання, інформаційна війна, соціально-педагогічна робота, переміщені заклади вищої освіти.

Savchenko S. Patriotic Education of the Youth in Conditions of Information Warfare: Experience of Organization of Social and Pedagogical Work in the Displaced University

The article deals with the analysis of the experience of the organization of social and pedagogical work on patriotic education of the youth in the displaced higher educational establishment – Luhansk Taras Shevchenko National University.

It has been stated that the role of patriotism in the process of socialization of young people is greatly preconditioned by its versatility as a social phenomenon, by the polysemanticism of its manifestation, by its integrated interrelations with other personal formations significant for an individual.

It has been stressed that patriotic education must be aimed at the formation and development of an individual who possesses the qualities of a citizen and a patriot, the one who is ready and eager to fulfill his civil obligations in peacetime and wartime.

The authors arrive at the conclusion that the priority direction in the organization of the social and pedagogical work of displaced higher educational establishments is the patriotic education of an individual aimed at the formation of his national and patriotic awareness, personal identification with his nation, belief in his moral strengths and confidence in the future of his country, striving for work for the benefit of the people, understanding the moral and cultural values of Ukraine.

Key words: patriotic education, information warfare, social and pedagogical warfare, displaced higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 29.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 378

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-159-169

Щупко Світлана Олександрівна,

викладач кафедри інформаційної та соціокультурної діяльності
соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського
національного університету, м. Тернопіль, Україна.

supkonina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9094-0415>

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Важливе місце в курсі навчання української мови в основній школі належить синтаксису речення. В організації неперервної мовної освіти синтаксис речення має вершинний характер. Комунікативний та інтерактивний аспект спілкування залежить не тільки від активного словникового запасу мовця, але й від опанування синтаксичної будови мови як засобу спілкування, від оволодіння закономірностями сполучуваності слів і побудови речень, вміння комунікативно доцільно користуватися ними в різних мовленнєвих ситуаціях.

Елокуція словесного матеріалу включає синтаксичну стрункність, національну самобутність мовлення, інформаційну насиченість, а також семантичне та синтаксичне багатство мовлення. Синтаксична компетентність тісно пов'язана з високим рівнем загальної культури учнів у її мисленнєвому, почуттєвому та поведінковому проявах, тобто віддзеркалює процеси мовомислення та мовотворення в неперервній мовній освіті.

Синтаксичний матеріал сам по собі не легкий для засвоєння. Кожна синтаксична одиниця відзначається багатогранністю та різноманітністю ознак і властивостей, що характеризують її структуру семантику, особливості функціонування в мовленні. Для осмислення їх необхідні вміння аналізувати, зіставляти факти, робити узагальнення і висновки.

Завдяки пропедевтичній підготовці до систематичного курсу синтаксису речення під час опрацювання несинтаксичних розділів шкільної програми, учні основної школи мають змогу практично ознайомитись з багатьма синтаксичними засобами, використовувати їх у власному мовленні, а це послужить передумовою для посилення комунікативного та стилістичного аспектів систематичного курсу синтаксису.

Мета статті – створити умови для розвитку граматичного ладу мовлення учнів (на основі проведення пропедевтичної роботи); визначити роль і практичне значення шкільного курсу синтаксису речення в досягненні цілей мовної освіти.

Сучасна теорія синтаксису речення відзначається оригінальністю підходів, концепцій та аспектів дослідження. Методику навчання синтаксису в різних його аспектах (семантичному, комунікативному, структурному, стилістичному та ін.) досліджували такі відомі науковці як О. Пешковський, О. Потебня, І. Білодід, О. Бондаренко, В. Бабайцева, Н. Іваницька, А. Загнітко, В. Мельничайко, М. Плющ, Н. Голуб та ін.

Сучасна ідея вчення про складне речення – утвердження його центрального місця в граматичній системі мови, виняткової ролі в мислетворчості, оформленні думки, мовленнєвій діяльності та комунікації.

Але, на жаль, ефективність навчання синтаксису складного речення в основній школі не достатня. Спостерігається зниження інтересу учнів до вивчення синтаксису; недостатнє засвоєння школярами синтаксичної теорії. Учням основної школи важко розпізнавати синтаксичні функції слів; визначати структуру речення та його граматичну основу; розрізняти просте та складне речення; встановлювати смислові особливості та ознаки кожного різновиду речення тощо.

Тому необхідно шукати додаткові резерви підвищення ефективності навчального процесу. Одним із таких резервів є синтаксична робота, здійснювана під час вивчення несинтаксичних тем – морфеміки, словотвору, лексики, морфології. Вивчення, наприклад, морфології на синтаксичній основі дозволяє реалізувати багато дидактичних завдань: ознайомити учнів з багатьма видами словосполучень; закріпити вивчені раніше синтаксичні теми; продемонструвати деякі синтаксичні конструкції, які докладно будуть розглянуті пізніше. Завдяки такій пропедевтичній роботі, ставлення учнів до вивчення синтаксису речення в українській мові стає більш свідомим і відповідальним. Школярі охоче виконують класні та домашні вправи, активно включаються у колективний аналіз мовного матеріалу, у виявлення та виправлення помилок у зв'язних висловлюваннях.

Синтаксис як наука – це розділ граматики, що вивчає синтаксичну будову української мови, форму та зміст синтаксичних одиниць, правила їх функціонування. Вживається цей термін у більш вузьких, спеціальних значеннях, зокрема: а) синтаксичні властивості окремих одиниць, тобто їх синтаксичні характеристики, синтаксичні можливості, наприклад, синтаксис простого речення, синтаксис складного речення, синтаксис тексту; б) синтаксичні особливості функціональних стилів сучасної української літературної мови (синтаксис наукового стилю, публіцистичного, художнього, офіційно-ділового та ін.); в) індивідуальне явище – синтаксис мови письменника, синтаксичні особливості, характерні для творів того чи іншого письменника, поета.

В сучасному мовознавстві предметом українського синтаксису є система синтаксичних одиниць, їх формально-граматична та семантична структура, синтаксичні зв'язки (предикативний, сурядний, підрядний, безсполучниковий), семантико-синтаксичні відношення (у

складносурядному реченні – єднальні, протиставні, розділові, у складнопідрядному – часові, причинно-наслідкові, умовні, допустові та ін.).

В основній школі методика навчання синтаксису складного речення ґрунтувалася на системно-описовому принципі, за якого синтаксичні одиниці висвітлювалися як формальна система. Проте вивчення синтаксичних явищ на рівні синтаксичного розбору речення, аналізу текстів, складання речень за схемами тощо, не дає можливості вивчати синтаксичну будову української мови як динамічну систему, досліджувати функціонування синтаксичних одиниць у різних мовленнєвих актах, комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами.

Багато мовознавців у розумінні семантичної структури речення йдуть від структури до семантики. При цьому зазначається, що з погляду аналізу речення в семантичному аспекті воно вивчається передусім як одиниця мови, а не мовлення. На особливу увагу в цьому плані заслуговують думки Г. Золотової про те, що «нема синтаксису несемантичного, як нема мови не комунікативної» (Золотова, 1988, с. 368), що звернення до семантики зосереджує увагу на зв'язку мови з дійсністю, що осмислення ролі семантики стає для синтаксису відкриттям, яке повинне сприяти вдосконаленню синтаксичної теорії, звільненню її від протиріч логіцизму та морфологізму.

Навчання синтаксису складного речення української мови на сучасному етапі має бути комунікативно-спрямованим і зорієнтованим передусім на формування в учнів основної школи вмінь і навичок вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності. Важливо донести до учнів специфіку організації синтаксичного рівня системи української мови, зокрема особливості побудови мовних синтаксичних конструкцій, структурно-семантичні характеристики синтаксичних категорій, правила інтонування різних типів речень та використання їх у мовленні для ефективного здійснення комунікативного наміру тощо.

Передбачено шість етапів навчання синтаксису речення в загальноосвітній середній школі, зокрема:

а) практичне ознайомлення із синтаксичними одиницями в початковій школі (види речень за метою висловлювання, головні та другорядні члени речення, засоби зв'язку слів у реченні, однорідні члени речення тощо);

б) вивчення основних понять синтаксису та пунктуації (5 клас);

в) пропедевтичне навчання синтаксису під час опанування морфології, що дає можливість підготувати учнів до засвоєння систематичного курсу синтаксису (6-7 класи) – *морфологічний і семантичний аспекти синтаксису*;

г) систематичний курс навчання синтаксису складного речення (8-9 класи) – *комунікативний і стилістичний аспекти синтаксису*;

д) удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів на основі узагальнення й систематизації відомостей про синтаксис української мови (10-11 класи).

Основною лінгводидактичною ідеєю шкільної практики є навчання морфології на синтаксичній основі. Синтаксичний матеріал сам по собі нелегкий для засвоєння. Кожна синтаксична одиниця відзначається багатогранністю та різноманітністю ознак і властивостей, що характеризують її структуру, семантику, особливості функціонування в мовленні. Щоб осмислити все це, необхідно вміти зіставляти факти, аналізувати, робити узагальнення та висновки. Виникають й інші труднощі. Відчувається гостра нестача часу: при опрацюванні систематичного курсу синтаксису майже зовсім немає уроків закріплення знань, повторення та систематизації вивченого. Програмою не визначено і певної системи засвоєння синтаксичних закономірностей побудови тексту; конкретні відомості вводяться тільки в п'ятому класі, в наступних класах передбачено лише «повторення вивченого про текст». Отже, синтаксичні зв'язки на рівні тексту та засоби їх вираження доводиться вивчати в основному практично, у процесі виконання вправ.

В учнівських письмових висловлюваннях синтаксичні засоби використовуються нерівномірно. Вивчення синтаксису не тільки суттєво не позначається на структурі учнівських висловлювань, часто спостерігається зворотній процес – свідоме прагнення уникнути вживання тих конструкцій, побудова або пунктуаційне оформлення яких викликає у школярів певні сумніви.

В. Мельничайко зазначає, що до рідко вживаних учнями засобів належать:

а) на рівні словосполучення – всі лексико-граматичні типи, крім іменникових і дієслівних; з відношеннями умови, причини, мети; з іменниковим керуванням; з залежним інфінітивом;

б) на рівні речення – не морфологізовані (не типові) способи вираження всіх членів речення; зокрема: інфінітив у ролі другорядного члена; всі види обставин, крім часу і місця; речення з риторичним запитанням; окличні речення; предикативні одиниці збільш ніж трьома другорядними членами; зі ставними словами; з кількома засобами ускладнення; з дієприкметниковими зворотами; дієприслівникові звороти зі значенням причини, умови, способу дії; відокремлені означення і прикладки з додатковим відтінком причини; всі види уточнювальних членів речення; не повні речення як самостійні синтаксичні одиниці; складносурядні речення з розділовими відношеннями компонентів; складнопідрядні речення з підрядними всіх видів, крім означальних, з'ясувальних і часових; з підрядними реченнями в інтерпозиції, з кількома підрядними; безсполучникові складні речення з різнотипними частинами; багатокомпонентні речення з різними типами зв'язку з більш ніж трьома предикативних частин (Мельничайко, 2017, с. 190).

Багато синтаксичних помилок в учнівських текстах. У структурі словосполучення – порушення лексичної сполучуваності компонентів, порушення норм дієслівного та іменного керування. У структурі речення – неправильний порядок слів, порушення граматичної координації підмета і присудка, сплутування прямої та непрямої мови, ознак складносурядних і складнопідрядних речень, нанизування предикативних частин, одноманітність засобів зв'язку в реченнях з послідовною підрядністю, тощо.

Тому, зрозуміло, що навчальний процес необхідно будувати так, щоб виявляти причини недоліків запобігати їм і усувати їх, збагачувати синтаксис писемного мовлення учнів, сприяти його правильності, точності, виразності. Це вимагає виконання багатьох конструктивних і творчих завдань, на які не завжди вистачає часу. Синтаксична робота не може бути зведена лише до спеціальних уроків опрацювання синтаксису, навіть до всіх уроків граматики. Необхідно шукати додаткові резерви для підвищення ефективності навчального процесу.

Синтаксична робота, здійснювана під час вивчення не синтаксичних тем – фонетики, словотвору, лексики, морфології – один із найважливіших таких резервів.

Програма з української мови (6-8 класи) передбачає вивчення розділів, які до синтаксису, безпосереднього стосунку не мають. Виникає загроза, що учні за два-три роки забудуть вивчене і втратять уже вироблені навички з синтаксису речення. Щоб цього не трапилося, необхідно набуті знання і вміння із синтаксису повторювати розширювати і поглиблювати під час опрацювання несинтаксичних розділів навчальної програми у 6-8 класах. Такі можливості є, і їх слід використовувати. При цьому реалізовується дидактичний принцип перспективності – готувати учнів до свідомого сприйняття наступних синтаксичних тем і розділів. Зокрема, термін «вивчення морфології на синтаксичній основі» передбачає використання відомостей з синтаксису, що стосуються таких питань як словосполучення, їх види, будова речення, його граматична основа, члени речення, прості ускладнені, складні речення, їх структура і засоби синтаксичного зв'язку, для засвоєння суто морфологічних явищ.

В. Мельничайко вказує:

«Синтаксична робота у процесі вивчення частин мови – якісно новий етап. Можливість її зумовлена тим, що функція повнозначного слова і окремих його форм визначається специфікою частини мови, до якої воно належить, з однією з ознак цієї частини мови, внаслідок чого морфологічні властивості виявляються невідривними від синтаксичних. Деякі форми слів виконують визначальну роль в структурі речень певного типу (наприклад, давальний відмінок – одного з видів безособового речення: *Йому хотілось (здавалось, мріялось)*); форми наказового способу – спонукального речення, умовного способу – роль присудка головних частин у складнопідрядних речень зі сполучником

якби, предикативних прислівників (слів категорії стану *темно, цікаво, зрозуміло* – присудків безособових речень). Тому в курсі морфології характеристика частин мови з використанням синтаксичних понять і термінів (словосполучення, речення, член речення, граматична основа речення, складне речення тощо) не тільки бажана, а й необхідна. Розширюючи це коло понять, цілком можливо з пропедевтичною метою ввести терміни узгодження, керування, прилягання, називні і безособові речення, які природно вписуються в навчальний процес і не становлять для учнів додаткових труднощів» (Мельничайко, 2017, с. 196).

Для перевірки ефективності такого підходу до вивчення несинтаксичних тем у 6-7 класах в кінці навчального року варто запропонувати підсумкові завдання. Наприклад:

- 1) Перепишіть, поділяючи текст на речення.
- 2) Доповніть наведені речення другорядними членами.
- 3) З наведених слів утворіть кілька словосполучень і кілька речень.

Завдяки такому підходу до опрацювання програмового матеріалу, учні допускають 2,5-3 рази менше помилок у виконанні завдань порівняно з класом, де між рівневі зв'язки не були предметом постійної уваги.

При проведенні такої пропедевтичної роботи учні мають змогу практично ознайомитись з багатьма синтаксичними засобами, теоретичне вивчення яких передбачене в наступних класах. Це послужить передумовою для посилення комунікативного та стилістичного аспектів систематичного курсу синтаксису речення.

У 9 класі відбувається актуалізація пропедевтичних знань із синтаксису складного речення. Важливо, щоб учні основної школи свідомо опанували синтаксичну будову сучасної української літературної мови, як ефективний засіб спілкування, розуміли закономірності функціонування синтаксичних конструкцій, особливості їх використання в певній мовленнєвій ситуації відповідно до завдань комунікативного дискурсу, тобто вміли орієнтуватися на важливу в даний момент інформацію (зокрема під час бесіди, дискусії, дебатів, диспуту, навчального діалогу тощо). У цьому процесі важливе значення має послідовне урізноманітнення граматичної будови мовлення учнів на рівні словосполучення та різних видів речення (за метою виловлювання, характером граматичної основи, кількістю граматичних основ, зокрема просте, складносурядне, складнопірядне, безсполучникове, складне речення з різними видами зв'язку та ін.).

Розглянемо, розроблену нами, лінгводидактичну систему навчання синтаксису складного речення учнів основної школи. Ця система інтегрує основоположні загальнодидактичні принципи (системність і послідовність, наступність, перспективність, науковість, зв'язок мовної теорії з мовленнєвою практикою та ін.) і лінгводидактичні принципи (принцип навчання синтаксису в поєднанні розвитку зв'язного мовлення;

принцип текстотворчості, принцип навчання в міжрівневому взаємозв'язку із морфологією, лексикою, стилістикою).

Принцип навчання синтаксису в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення забезпечує реалізацію мовленнєвої змістової лінії програми. Цей принцип передбачає розуміння формально-синтаксичного, семантико-синтаксичного та комунікативного рівнів синтаксису; володіння базовими синтаксичними вміннями та навичками в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, письмі – дає учням основної школи можливість використовувати мову в різних сферах і ситуаціях спілкування, сприяє вдосконаленню їхнього монологічного та діалогічного.

Принцип текстотворчості передбачає засвоєння учнями мовних знань і формування синтаксичної та пунктуаційної компетентностей на основі текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення, формування вмінь створювати власні висловлювання.

Принцип навчання синтаксису в міжрівневому взаємозв'язку із морфологією, лексикою, стилістикою. Тут на синтаксичному рівні мовної системи послідовно виявляється синтез вимірів функціонування всіх мовних одиниць, їх граматичні особливості. Зокрема визначення частин мови іноді можливе лише в структурі речення шляхом зіставлення члена речення й частини мови, вибір лексичних одиниць залежить від контекстуального оточення тощо.

Важливу роль у виробленні в учнів основної школи синтаксичних вмінь і навичок відіграє також принцип креативності. Суть цього принципу полягає в забезпеченні результативної творчої діяльності учнів, у стимулюванні їхньої мовотворчості в усні та писемні форми, аналізу різних типів текстів, стилів і жанрів мовлення. Принцип креативності спрямований на розвиток синтаксичної ерудиції школярів, удосконалення їхньої комунікативної компетентності.

Новизною для учнів основної школи є проведення *проблемного уроку*. Проблемність уроку досягалася послідовним створенням проблемної ситуації певної складності, яку учні не в змозі подолати за допомогою наявних знань, тому мотивувалася посилена навчально-пізнавальна активність та діяльність учнів для отримання нових знань. Особливостями таких уроків були: проблемний виклад матеріалу, проблемні демонстрації слайд-програм, евристична бесіда, проблемні завдання. У процесі виконання проблемних завдань було використано такі лінгвістичні прийоми створення проблемних ситуацій:

- а) підведення учнів до виявлення певного протиріччя і самостійного знаходження шляхів його вирішення;
- б) спонукання школярів до порівняння, узагальнення, формулювання висновків за допомогою постановки конкретних питань;
- в) формулювання проблемних завдань, наприклад, з недостатніми або надмірними вихідними даними, із суперечностями у формулюванні завдань, заздалегідь допущеними синтаксичними помилками.

Навчання синтаксису складного речення в основній школі має поєднувати інноваційні освітні підходи в їх нерозривному взаємозв'язку та взаємозумовленості. На сучасному етапі вивчення синтаксису речення актуальними є такі інноваційні підходи: компетентнісний (формування предметних і між предметних компетентностей), діяльнісний (перехід від асоціативної моделі знань до динамічно структурованої системи розумових дій; удосконалення видів мовленнєвої діяльності школярів через аудіювання, читання, письмо), особистісно зорієнтований (забезпечення відповідних умов для різнобічного мовного та мовленнєвого розвитку кожного учня. Концептуальні засади інноваційних освітніх підходів обґрунтовано в Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти. У цьому важливому документі вказується, що компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей; діяльнісний підхід спрямований на розвиток умінь і навичок учнів, застосування здобутих знань у практичних ситуаціях тощо, особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток соціокультурних академічних. Психологічних та інших здібностей учнів. Такий взаємозв'язок і взаємозумовленість підходів обґрунтовуємо екзистенціональною спрямованістю освіти на сучасному етапі, яка передбачає формування духовно розвиненої, креативної особистості з високим гуманістичним світоглядом, моральними цінностями й творчим мисленням, активною громадянською позицією тощо.

Список використаної літератури

- 1. Вихованець І. Р.** Граматика української мови. Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 348 с.
- 2. Вихованець І. Р.** Нариси з функціонального синтаксису української мови. Київ: Наукова думка, 1992. 224 с.
- 3. Доленко М. Т.,** Кващук А. Г. Сучасна українська мова. Київ: Вища школа, 1992. 253 с.
- 4. Єрмоленко С. Я.** Синтаксис і стилістична семантика. Київ: Наук. думка, 1992. 210 с.
- 5. Заборна М. С.** Змістова організація складнопідрядних речень реального порівняння. *Лінгвістичні дослідження. Науковий вісник.* Вип. 3. Харків, 1997. С. 142–146.
- 6. Золотова Г. А.** Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Москва: Наука, 1987. 368 с.
- 7. Кобилянська М. Ф.,** Гуйванюк Н. В. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис. Київ: Вища школа, 1997. С. 270–275.
- 8. Мельничайко В. Я.** Аспекти лінгвістичного аналізу художнього тексту. *Дивослово.* 1999. № 9. С. 11–15.
- 9. Підготовка вчителя – філолога у педагогічному вищому навчальному закладі.** монографія / за ред. В. Я. Мельничайка, Л. В. Струганець. Тернопіль, 2017. С. 188–203.
- 10. Українська** граматика. Київ: Наук. думка, 1986. 356 с.
- 11. Філіпенко А. С.** Основи наукових досліджень. Київ: Академічне видавництво, 2005. 208 с.

References

1. **Vykhovanets, I. R.** (1993). Hramatyka ukrainskoi movy. Syntaksys [Grammar of Ukrainian language. Syntax]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
2. **Vykhovanets, I. R.** (1992). Narysy z funktsionalnoho syntaksysu ukrainskoi movy [Essays on the functional syntax of the Ukrainian language]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
3. **Dolenko, M. T., & Kvashchuk, A. H.** (1992). Suchasna ukrainska mova [Modern Ukrainian language]. Kyiv: Vyshcha Shkola [in Ukrainian].
4. **Yermolenko, S. Y.** (1992). Syntaksys i stylistychna semantyka [Syntax and Stylistic Semantic]. Kyiv: Naukova Dumka [in Ukrainian].
5. **Zaoborna, M. S.** (1997). Zmistova orhanizatsiia skladnypidriadnykh rechen realnoho porivniannia [Semantic organization of complex sentences of real comparison]. *Linhvistychni doslidzhennia. Naukovyi visnyk – Linguistic Studies. Scientific Bulletin*, 3, 142-146. Kharkiv [in Ukrainian].
6. **Zolotova, G. A.** (1987). Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa [Communication aspects of Russian syntax]. Moscow: Nauka [in Ukrainian].
7. **Kobylianska, M. F., & Huivaniuk, N. V.** (1997). Suchasna ukrainska literaturna mova. Syntaksys [Modern Ukrainian language. Syntax]. (pp. 270-275). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
8. **Melnychaiko, V. Y.** (1999). Aspekty linhvistychnoho analizu khudozhnoho tekstu [Aspects of linguistic analysis of fiction]. *Dyvoslovo – Dyvoslovo*, 9, 11-15 [in Ukrainian].
9. **Melnychaiko, V. Y., & Struhanets, L. V.** (2017). Pidhotovka vchytelia – filoloha u pedahohichnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Training of teacher-philologist in pedagogical higher educational institutions]. (pp. 188-203). Ternopil [in Ukrainian].
10. **Ukrainska hramatyka** [Ukrainian grammar]. (1986). Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
11. **Filipenko, A. S.** (2005). Osnovy naukovykh doslidzhen [Fundamentals of the scientific research]. Kyiv: Akademichne vydavnytstvo [in Ukrainian].

Щупко С. О. Сучасний підхід до навчання синтаксису складного речення в основній школі

Особливе місце в шкільному курсі української мови займає опрацювання синтаксису складного речення в основній школі. Зумовлене це роллю мови як засобу формування і вираження думки, як засобу спілкування між людьми.

Тільки на синтаксичному рівні мовної системи виявляється функціональна значимість одиниць усіх інших рівнів, їх участь у досягненні комунікативних цілей. З цього випливає необхідність тісного зв'язку між вивченням синтаксису складного речення в основній школі та опрацюванням матеріалу інших мовних розділів.

У статті досліджується пропедевтична підготовка до систематичного курсу синтаксису речення під час опрацювання несинтаксичних розділів. Синтаксична робота у процесі вивчення частин мови – якісно новий етап. Вивчення морфології на синтаксичній основі дозволяє реалізувати кілька дидактичних завдань: ознайомити учнів з

багатьма видами словосполучень і морфологізованими засобами вираження членів речення; закріпити вивчені раніше синтаксичні та пунктуаційні теми; продемонструвати деякі синтаксичні конструкції, які докладно будуть розглянуті пізніше. При цьому характер синтаксичного аспекту навчальної роботи зумовлюється характером змісту морфологічної теми.

Ключові слова: синтаксис складного речення, синтаксична основа, комунікативна функція, пропедевтична підготовка до систематичного курсу синтаксису, перспективність в навчальній роботі, синтаксична структура мовлення.

Щупко С. А. Современный подход к обучению синтаксиса сложного предложения в основной школе

Особенное место в школьном курсе украинского языка занимает обработка синтаксиса сложного предложения в основной школе. Это обусловлено ролью языка как средства формирования и выражения мысли, как средства общения между людьми.

Только на синтаксическом уровне языковой системы проявляется функциональная значимость единиц всех других уровней, их участие в достижении коммуникативных целей. Из этого следует необходимость тесной связи между изучением синтаксиса сложного предложения в основной школе и обработкой материала других языковых разделов.

В статье исследуется пропедевтическая подготовка к систематическому изучению синтаксиса предложения во время обработки несинтаксических разделов. Синтаксическая работа в процессе изучения частей речи – качественно новый этап. Изучения морфологии на синтаксической основе позволяет реализовать несколько дидактических задач: познакомить учащихся со многими видами словосочетаний и морфологизованными средствами выражения членов предложения; закрепить ранее изученные синтаксические и пунктуационные темы; продемонстрировать некоторые синтаксические конструкции, которые подробно будут рассмотрены позже. При этом характер синтаксического аспекта учебной работы предопределяется характером содержания морфологической темы.

Ключевые слова: синтаксис сложного предложения, синтаксическая основа, коммуникативная функция, пропедевтическая подготовка к систематическому курсу изучения синтаксиса, перспективность в учебной работе, синтаксическая структура речи.

Shchupko S. The Contemporary Approach to Teaching of Syntax of Complex Sentence at Secondary School

A special place in the school course of the Ukrainian language is occupied by the study of the syntax of a complex sentence. This is due to the role of language as a means of forming and expressing thoughts, as a means of communication between people.

The functional significance of the units of all levels of the language system, their participation in achieving communicative goals is visible at the syntactic level only. So there is a close connection between the study of the syntax of a complex sentence at school and the elaboration of material in other language sections.

In the article peculiarities of preparation to systematic course of syntax of complex sentence during learning of non-syntactic themes is studied. Analysis of syntactic role of parts of speech is important. The study of morphology on a syntactic basis allows to solve several didactic tasks: to discuss with pupils many types of phrases and morphological means of expression of members of sentence; consolidate syntactic and punctuation topics which were studied previously; to demonstrate some syntactic constructions, which will be discussed in detail later.

The syntactic aspect of educational work is determined by the content of the morphological theme.

Key words: syntax of complex sentence, syntactic base, communicative function of the utterance, propaedeutics for studying of systematic course of syntax, prospects in teaching, syntactic structure of speech.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

НАУКОВІ РОЗВІДКИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2:376–056.264

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-170-182

Бєлова Олена Борисівна,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна.

alena.bielova77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6162-4106>

ДЕТЕРМІНАЦІЯ КОГНІТИВНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТІВ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Фундаментальні дослідження мовленнєвого онтогенезу дають підстави вченим (Т. Адамчук, Г. Акімова, А. Богуш, А. Бородич, Г. Золотова, Л. Калмикова, О. Корнєв, Є. Курилович, В. Мороз, Є. Соботович, С. Цейтлін, Р. Якобсон, D. Ackerman, S. Bally, E. Bates, I. Bretherton, L. Snyder, E. Bates, D. Thal, V. Marchman, J. Bruner, S. Dockett & B. Perry, E. Graue, J. Greenberg, P. Helzinger, A. Kern, V. Mathesius, S. Neaun, Ch. Osgood, J. Piaget, C. Rouse, J. Vandries, D. Slobin та ін.) стверджувати, що одночасно з мовленнєвим становленням у дітей дошкільного віку проходить і розвиток когнітивних (пізнавальних) процесів, інтелектуальних складових та емоційної (усвідомлення, регуляція та стійкість емоційних проявів) сфери.

Обґрунтування представлених наукових теоретико-методологічних та практичних напрацювань розкриває основні параметри розвитку дітей старшого дошкільного віку, у яких для навчання в школі мають бути сформовані базисні компоненти мовленнєвої готовності: когнітивний, діяльнісний, мотиваційний та емоційний.

Мета статті – теоретичне обґрунтування детермінації когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку.

Для вивчення проблематики та визначення компонентів мовлення у когнітивній площині розглянемо значення термінів: «мова», «мовлення», «когнітивні процеси», «пізнавальні процеси», «інтелект», «емоції».

Л. Виготський, Л. Заскїна, В. Звєгінцев, О. Леонтєв, О. Лурїя, А. Марков, С. Рубїнштейн, С. Цейтлін, W. Humboldt, B. Russell та ін.

визначення мови тлумачать як систему знаків, що слугує засобом діяльності спілкування, розумової активності, вираження самосвідомості особистості. Мову описують як невід'ємний інструмент для здійснення мовленнєвої та мисленнєвої діяльності, а мовлення, звісно, є процесом використання знаків мови під час комунікативної діяльності між суб'єктами. На думку О. Лурії, «мова представляє собою складну систему кодів», за допомогою яких можна самостійно проаналізувати предмет і назвати будь-які його ознаки, властивості, зв'язки (Лурія, 1979, с.46). Якщо б людина була позбавлена праці та мови, то в неї не було б і абстрактного «категоріального» мислення (Лурія, 1979, с. 26, 34). С. Рубінштейн вважав, що мовлення – це продукт свідомості (думок, переживань, емоційних почуттів), узагальнене відображення дійсності. Мова ж реалізується в межах індивідуальної свідомості (Рубінштейн, 1989). Дослідниця С. Цейтлін зазначала, що для того, щоб почати говорити, необхідно оволодіти мовою як засобом, який здатний забезпечити сприймання та породження мовлення. Мова – це сукупність мовних одиниць різних лінгвістичних рівнів (звуків, морфем, слів, речень) (Цейтлін, 2000, с. 9).

Психолінгвістична література пропонує різні визначення поняття мови та мовлення, тому поняття «мова» ми розглядаємо, як систему знаків (кодів), які передаються, інтегруються, видозмінюються, сприймаються та використовуються у вигляді інформаційної дійсності. «Мовлення», на нашу думку є організованою формою комунікативної діяльності, яка існує в межах мови й реалізується через взаємодію семантичних, синтаксичних, лексичних, морфологічних, фонематичних та фонетичних операцій.

Позиції психології «пізнання» це – сукупність процесів, і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу. «Процес» – (лат. *Processus* – рух) – закономірна послідовність зміни явищ, спрямованих на досягнення певного результату. Когнітивна психологія (англ. *Cognitio* – знання, пізнання) вивчає залежність поведінки особистості від розвитку у неї пізнавальних процесів. Відповідно, «Пізнавальний процес» – це психічний процес за допомогою якого особистість пізнає навколишній світ. У наукових джерелах «когнітивні процеси» ототожнюють з «пізнавальними». «Інтелект» (лат. *Intellectus* «розуміння») – відносно стійка структура розумових здібностей особистості. Його ототожнюють з мисленням, хоча мислення – це процес, а інтелект якість цього процесу (Пальм, 2009, с. 205). «Емоції» – за вченням К. Ізарда, являють складний процес нейрофізіологічний, рухово-експресивний і почуттєвий компоненти (Ізард, 2000).

Як показує аналіз наукової літератури, не існує єдиної точки зору, щодо змістовності пізнавальної а отже й когнітивної сфери особистості. Одні автори (М. Гамезо, І. Домашенко, Л. Казміренко та ін.) включають у

склад лише ті процеси, які виконують функції раціонального пізнання: відчуття (пізнання світу через аналізаторні системи), сприймання (цілісний образ оточуючої дійсності, через відчуття та попередній досвід), увагу (спрямованість психічної діяльності), пам'ять (фіксація, збереження, відтворення попереднього досвіду), мислення (перетворення інформації на цілісне, упорядковане знання), уяву (утворення нових уявлень, думок на основі попереднього досвіду, сприйнятих раніше образів) (Гамезо, & Домашенко, 2004, с.14–15; Казміренко, 2015 та ін.). А мову і мовлення розглядають через діяльність (Максименко, & Соловійенко, 2000, с. 69–70).

Хоча інші вчені (Д. Гілфорд, М. Заброцький, В. Лазаренко, В. Продайко, М. Сурякова, Л. Мацко, Р. Солсо, К. Cherry, F. Goldman-Eisler, S. Heald, H. Nusbaum, S. Mattys, M. Davis, A. Bradlow, S. Scott та ін.) мовлення (як процес пізнання світу через обмін кодовою інформацією зовнішнього або внутрішнього мовлення) розглядають окремо або паралельно з мисленням і приєднують його до пізнавальної, а відповідно до когнітивної сфери (Лазаренко, Продайко, & Сурякова, 2015, с. 9; Мацко, 2009, с. 29). Так, наприклад, К. Cherry у своїй статті зазначала, що «мова та розвиток мови – це когнітивні процеси, які передбачають здатність розуміти та висловлювати думки за допомогою вимовлених та написаних слів. Це дозволяє нам спілкуватися з іншими і відіграє важливу роль у розвитку внутрішнього мовлення» (Cherry, 2020). F. Goldman-Eisler були знайдені додаткові докази, які підтверджують, що послідовна тривалість мовлення та мовчання у спонтанному мовленні може мати регулярну структуру, періодичність пауз чергуються з періодами плавного ритмічного мовлення. Сама ця структура зумовлена когнітивним ритмом (Goldman-Eisler, 1967). У когнітивній психології Р. Солсо обґрунтовуючи п'ять моделей «репрезентативного знання» використовує мовлення (у вербальному навчанні та семантичній організації), як основу для вивчення процесу пам'яті (Солсо, 2006, с. 228). Д. Гілфорд, описуючи структурні моделі інтелекту у «зміст інтелектуальної діяльності» включає символічну (букви, знаки) та семантичну мовленнєву складову (Гілфорд, 1965). В. Лазаренко, В. Продайко, М. Сурякова, зазначають, що головною функцією мовлення є забезпечення мисленнєвих дій. Прикладом їх твердження є активна діяльність мовленнєвого апарату під час вирішення складних мисленнєвих операцій. Блокування цієї активності призведе до зниження мислення. Тому, діти дошкільного та молодшого шкільного віку часто обдумують свої рішення вголос (Лазаренко, Продайко, & Сурякова 2015, с. 9, 67).

Тому, ґрунтуючись на вище зазначені дослідження авторів – мовлення, як психічний процес розглядається нами у змісті пізнавальної тобто когнітивної сфери.

Пізнання граматичних основ за дослідженням J. Bruner відбувається паралельно з діяльністю дитини, її пізнавальною спрямованістю (Bruner,

1975, с. 45). Тому, для засвоєння граматичних структур дітьми дошкільного віку необхідне включення когнітивних механізмів, загальних як для вербальних, так і невербальних процесів. Е. Bates описує когнітивні механізми, які беруть участь у породженні мовлення: *аналітичний* – забезпечує розуміння мовлення через взаємодію з невербальними пізнавальними процесами; *механізм тонкої моторної координації* – частково відповідає продукуванню експресивної мовленнєвої програми на основі аналізу та розуміння сприйнятих мовленнєвих повідомлень; *механізми пам'яті* – зберігання та використання мовленнєвої інформації (Bates, Tha, & Marchman, 1991). Greenberg співвідносить мовленнєву граматику з розвитком поведінкових реакцій (Greenberg, 1963, с. 150). J. Piage пов'язує розвиток мовлення в дітей із розвитком інтелектуальної активності (Piage, 1964).

С. Цейтлін, спираючись на власні дослідження та Є. Сергієнко (2008), без сумнівів підтверджує зв'язок між мовленнєвим розвитком і когнітивним: «Категоризація деяких явищ зовнішнього світу починається із засвоєння мовлення незалежно від цього засвоєння» (Цейтлін, 2009, с. 12; Сергієнко, 2008, с. 354–355).

А. Бородич сформованість мовленнєвих навичок у дітей старшого дошкільного віку пов'язує з розвитком їх мисленнєвої діяльності. «Засвоєння мовлення, її граматичної будови дає можливість дітям вільно розмірковувати, запитувати, робити висновки, відображувати різноманітні зв'язки між предметами і явищами» (Бородич, 1981, с. 10–15). «Хоча мова і мислення не існують одне без одного, вони не являють собою одне явище. Мислення – відображення об'єктивної реальності, мова – спосіб вираження, засіб закріплення і передачі думок іншим людям. Слово і поняття діалектично взаємообумовлені» (Бородич, 1981, с. 15–20).

Є. Соботович доводить, що для функціонування фонематичного сприймання велике значення має сформований інтелектуальний рівень дитини. Опанування мовленням у дошкільників не відбувається ізольовано, його забезпечують різні психічні процеси: слухова увага (аналіз сприйнятої зовні інформації); уявлення (зіставлення звукового символу з навколишньою дійсністю); слухомовленнєва пам'ять (відтворення послідовності звукової ланки слова); суцесивний аналіз на основі мисленнєвої діяльності (послідовне сприймання мозком мовленнєвих структурних одиниць); кінетичний артикуляційний праксис (етапність оволодіння дітьми звуками мови) (Соботович, 2004).

А. Богущ у когнітивному сегменті передбачає розвиток у дітей дошкільного віку мовленнєвих здібностей: уміння усвідомлювати та реалізовувати мовленнєві явища на інтелектуальному рівні. Існує двосторонній процес взаємодії мовлення з інтелектом: з одного боку, поняття, судження, висновки ґрунтуються на семантиці, словосполученнях, розгорнутих висловлюваннях, а з іншого боку, від

інтелекту залежить свідоме засвоєння та використання дитиною мовленнєвих конструкцій (Богуш, 2015, с. 82).

Когнітивно-мовленнєва діяльність дітей, як стверджує Л. Калмикова передбачає наявність у мовленнєвому процесі логічних висновків, які забезпечують мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення тощо); осмислення сприйнятої інформації, її запам'ятовування та відтворення. Все це відбувається за допомоги процесів пам'яті; перетворень отриманих повідомлень у знакову систему мови, її використання в усній та писемній формах; указує на мовленнєві здібності, бажання реалізовувати набуті мовленнєві знання у життєвих ситуаціях, навчальному процесі – отже, простежується величезна відповідальність саме мотиваційного спонукання. Розвиток цих складових переводить дитину від спонтанного неусвідомленого мовлення до контрольованого розуміння, вибудовуючи фундаментальну основу для її інтелектуального розвитку та оптимального переходу від дошкільної освіти до шкільної (Калмикова, 2007).

Мовленнєвий розвиток, у когнітивній психології передбачає цілісне формування психічних процесів під впливом навколишнього середовища. О. Корнєв описує складову систему розуміння процесу становлення мовлення: на основі соціального досвіду відбуваються зв'язки між предметною та соціальною ситуаціями, засвоєння мовленнєвих текстів. Згодом ці зв'язки проходять етап структурування та диференціювання. Науковець, вивчаючи онтогенез мовлення, виділяє модулі, де розглядає «семіотичність» – засвоєння дитиною мовних засобів, інструментаріїв, та процес «програмування» – сформованість елементів планування і програмування на когнітивному рівні. Успішність мовленнєвої реалізації залежить від стану когнітивного операційного забезпечення: оперативної, декларованої (база вербально-семантичної інформації – знання про навколишній світ, власний досвід) та процедурної (знання про спосіб виконання дій) пам'яті, властивостей уваги, мисленнєвих операцій. Функційну систему мови та мовлення автор подає у схемі (Корнєв, 2011) (див. рис. 1).

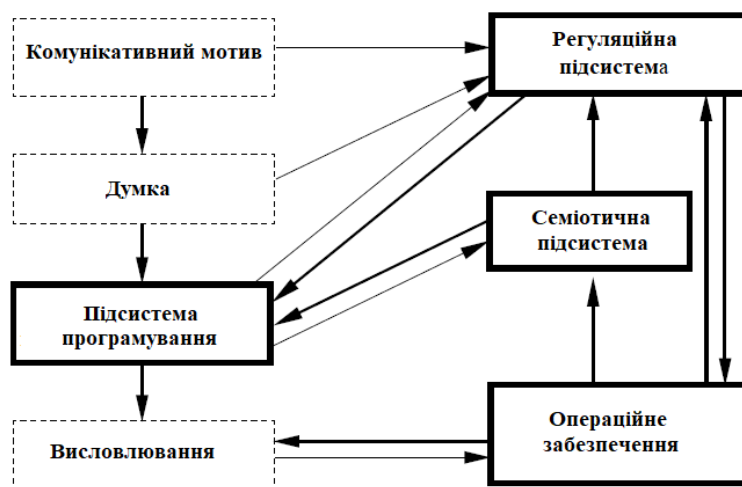


Рис. 1. Компоненти функційної системи мови та мовлення (О. Корнєв)

У межах когнітивної концепції розглядається також емоційна сфера. Когнітивна теорія емоцій – емотиологія – наука про сукупність лінгвістичних та когнітивних формувань. Емоційність мови (чутливість до відповідної ситуації) в літературі ототожнюють із експресією (вираження мовцем почуттів), афектом (короткочасний сплеск емоцій), емотивованістю (семантична передача емоцій), емпазою (інтонаційна виразність мови), хоча ці поняття потребують чіткого розмежування і, відповідно кожне з них виконує в мовленні свою функцію (Мороз, 2017, с. 10–15).

Ch. Bally – один з перших учених, котрий розкрив проблему співвідношення інтелектуальної та афективної сфери мови: будь-яке висловлювання містить компонент афекту. Акт висловлювання має дві стадії: інтелектуальну – інформативну та афективну – емоційну. Між ними не існує балансу, як трактує Ch. Bally «...людська думка у постійному пошуку...» не має збалансованості. «В одному випадку вона матиме логічну домінанту, а в іншому – емоційну» (Баллі, 1961, с. 183). Т. Dimitrova, J. Vandries, V. Mathesius, Є. Курилович, Ch. Osgood, Г. Золотова, Р. Якобсон та ін. підтримують цю позицію: жодне висловлювання не відбувається без афективного елемента (Dimitrova, 2020; Vandries, 2004, с. 135; V. Mathesius, 1982; с. 447; Вандрієс, 1937, с. 135; Золотова, 1986; Є. Курилович, 1962; Матезіус, 1967; Якобсон, 1975, с. 198). Дослідник В. Шаховський зазначає, що існує зворотній зв'язок між когніцією та емоцією, але сутність поведінки людини полягає в тому, що вона вибірково реагує на зовнішні подразники (Шаховський, 1987, с. 5). Емоційні прояви, часто трансформуються утворюючи мовленнєвий контекст. Т. Адамчук виділяє три групи мовленнєвих засобів, які розкривають емоції: мовні (номінація емоцій), текстові (пояснення, розповідь, гіперхарактеристика) та дискурсивні (невербальний опис емоційних проявів, ґрунтування на домінантних

засобах емоцій) (Адамчук, 1996). Проблеми багатокомпонентної експресії (емоційності) на лексичному рівні описала Г. Акімова. Вона визначала рівень ланки між інтелектуальною та афективною сферами мов; відповідність органічності афекту до мови чи мовлення; здійснювала аналіз складових афекту (Акімова, 1990).

Ще минулого століття О. Лурія наголошував, зі зміною значення слова відбувається зміна й психологічних процесів. На початку становлення мовлення «слово» дитини залежало від афективного впливу. Лише згодом (у процесі розвитку) афект перейшов у вербально-логічне оформлення (Лурія, 1979, с. 68).

У сучасних наукових дослідженнях учені (Л. Калмикова, О. Саприкіна та ін.) спостерігають значний вплив емоційної сфери на становлення мовлення в дітей раннього та дошкільного віку. Науковиця Л. Калмикова у дисертаційній роботі висновкує, що на розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку серед інших складових великий вплив мають сформовані когнітивні та психодинамічні процеси, зокрема мотивація, емоції та афекти (Калмикова, 2011). Дослідниця О. Саприкіна зазначає, що позитивна емоційна атмосфера під час навчальних занять сприяє кращому засвоєнню мовленнєвого матеріалу дітьми дошкільного віку (Саприкіна, 2007). Г. Колесник вказувала, що позитивні емоції сприяють активному розвитку пізнавальних процесів, пов'язаних з досяганням успіху у діяльності, налагодженню комунікативних зв'язків. У той час, як негативні викликають захисну реакцію, блокують адекватне сприйняття навколишньої інформації (Колесник, 2018).

Відповідні наукові позиції дають нам підстави стверджувати, що когнітивна сфера є багатогранним механізмом, роботу якого забезпечують пізнавальні процеси. У когнітивній лінгвістиці функціонування мови розглядають через пізнавальну діяльність, а її процеси вивчають через мовні явища: усвідомлення мовленнєвих конструкцій, розуміння значень слів (семантична компетентність), граматично-правильне оформлення мовлення, висловлювання власної думки, вдосконалення мовленнєвих здібностей тощо. Кожна мовленнєва дія має емоційний супровід, концепт емоцій реалізується через вербалізовану (структурно-сміслову, лексично оформлену) та невербалізовану (міміку, жест, дії) знакову систему. Розуміння когнітивної взаємодії з функційною мовленнєвою системою уможливило усвідомлення більш складних механізмів онтогенезу мовлення. Більшою мірою це відноситься, якщо постає необхідність у вивченні мови й мовлення дітей із типовим психофізичним розвитком та з порушеннями мовлення. Вивчення наукових тверджень щодо проблематики нашого дослідження вказує на провідні компоненти мовленнєвої готовності до навчання в школі, а саме: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та емоційний.

Список використаної літератури

1. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва: Моск. ун-т, 1979. 320 с.
2. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. Москва: Знак, 2009. 364 с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 2. Москва: Педагогика, 1989. 328 с.
4. Пальм Г. А. Загальна психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 256 с.
5. Изард К. Е. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
6. Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. Москва: Педагогическое общество России, 2004. 276 с.
7. Казміренко Л. І., Кудерміна О. І., Мойсеева О. Є. Психологія. Київ, 2015. 213 с.
8. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія. Київ: МАУП, 2000. 256 с.
9. Лазаренко В. І., Лазаренко В. П., Продайко В. М., Сурякова М. В. Психологія. Дніпропетровськ: ДНУ, 2015. 95 с.
10. Мацко Л. А. Основы психологии та педагогіки. Вінниця: ВНТУ, 2009. 163 с.
11. Cherry K. What is Cognition? Verywellmind, 2020.
12. Goldman-Eisler F. Sequential Temporal Patterns and Cognitive Processes in Speech. *Language and Speech. Sage journals.* 1967. Vol. 10 (2).
13. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2006. 589 с.
14. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. Москва: Прогрес, 1965. 14 с.
15. Bruner J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language.* 1975. №2. С. 1–19.
16. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: C. U. P., 1988. 326 p.
17. Greenberg J. H. Universals of Language (Report of a conference held at Dobbs Ferry. N. Y., 1961). Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1963. 269 p.
18. Piaget J. The early growth of logic in the child. London: Routledge, Kegan Paul, 1964.
19. Сергиенко Е. А. Когнитивное развитие невербального ребенка. Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. Москва, 2008. Вып. 1. 346 с.
20. Бородич А. М. Методика развития речи детей. Москва: Просвещение, 1981. 256 с.
21. Соботович Є. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць. Вип. 1. Київ: Актуальна освіта, 2004. С. 7–35.
22. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: «Слово», 2015. 704 с.
23. Калмикова Л. Психологія розвитку мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ: Маторін Б. І., 2011. 51 с.
24. Корнев А. О функциональной системе языка и речи в онтогенезе: языковые и процедурные аспекты. *Онтолингвистика – наука XXI века: материалы международной конференции, посвященной 20-летию кафедры детской речи РГПУ им. А. И. Герцена.* Санкт-Петербург, 2011. С. 51–56.
25. Мороз В. Я. Експресивний дискурс: синтаксичні засоби вираження. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 106 с.
26. Балли Ш. Французская стилистика. Москва: Просвещение, 1961. 394 с.
27. Dimitrova T. The interdependence

between the emotional and the cognitive in language learning. *SCIREA Journal of Sociology*. 2020. №4. С. 120–130. **28. Vandries J.** Language. Linguistic introduction to history. Moscow: Editorial, 2004. 410 s. **29. Mathesius V.** Umění inst odstavce (The Art of Paragraph Writing). Řeč a sloh. In: Jazyk, kultura a slovesnost. Odeon, Praha, 1982. P. 92–146. **30. Вандриес Ж.** Язык. Лингвистическое введение в историю. Москва, 1937. **31. Золотова Г. А.** О перспективах синтаксических исследований. *АН СССР. Серия яз. и лит.* 1986. Т. 45. № 6. С. 57. **32. Матезиус В.** Язык и стиль. Пражский лингвистический кружок. Москва: Прогресс, 1967. С. 444–523. **33. Курилович Е.** Очерки по лингвистике. Москва, 1962. 456 с. **34. Якобсон Р.** Лингвистика и поэтика. Структурализм «за» и «против». Москва: Прогресс, 1975. С. 193–230. **35. Шаховский В. И.** Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Воронежский ун-т, 1987. 191 с. **36. Адамчук Т. В.** Тематизация эмоций в тексте (на материале современного английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Мордовский гос. пед. институт. Саранск, 1996. 15 с. **37. Акимова Г. Н.** Новое в синтаксисе современного русского языка. Москва: Высш. шк., 1990. 168 с. **38. Саприкіна О.** Методика розвитку активного мовлення дітей третього року життя у процесі художньо-предметної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика навчання». Луганськ, 2007. 236 с. **39. Колесник Г.** Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу навчання. *Молодь і ринок*. 2018. №4 (159). С. 112–116.

References

1. Luriya, A. R. (1979). Yazyk i soznaniye [Language and Consciousness]. Moscow: Mosk. un-t [in Russian]. **2. Tseytlin, S. N.** (2009). Oчерki po slovoobrazovaniyu i formoobrazovaniyu v detskoj rechi [Essays on word formation and shaping in children's speech]. Moscow: Znak [in Ukrainian]. **3. Rubinshteyn, S. L.** (1989). Osnovy obtshey psykholohii [Fundamentals of General Psychology]. (Vols. 2). Moscow: Pedagogika [in Russian]. **4. Palm, H. A.** (2009). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury [in Ukrainian]. **5. Izard, K. E.** (2000). Psihologiya emocij [Psychology of emotions]. SPb.: Piter [in Russian]. **6. Gamezo, M. V., & Domashenko, I. A.** (2004). Atlas po psikhologii [Atlas of Psychologists]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [in Russian]. **7. Kazmirenko, L. I., Kudermina, O. I., & Moisieieva, O. Ye.** (2015). Psykholohiia [Psychology]. Kyiv [in Ukrainian]. **8. Maksymenko, S. D., & Soloviienko, V. O.** (2000). Zahalna psykholohiia [Zagalna psychology]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian]. **9. Lazarenko, V. I., Lazarenko, V. P., Prodaiko, V. M., & Suriakova, M. V.** (2015). Psykholohiia [Psychology]. Dnipropetrovsk: DNU [in Ukrainian]. **10. Matsko, L. A.** (2009). Osnovy psykholohii ta pedahohiky [Fundamentals of Psychology and Pedagogy a Basic Handbook for Part-Time Students]. Vinnytsia: VNTU [in Ukrainian].

- 11. Cherry, K.** (2020). What is Cognition? Verywellmind [in English].
- 12. Goldman-Eisler, F.** (1967). Sequential Temporal Patterns and Cognitive Processes in Speech. *Language and Speech. Sage journals*, 10 (2) [in English].
- 13. Solso, R.** (2006). Kognitivnaya psikhologiya [Cognitive Psychology]. SPb.: Piter [in Russian].
- 14. Gilford, Dzh.** (1965). Tri storony intellekta. Psikhologiya myshleniya [Three sides of intelligence. Psychology of thinking]. Moskow: Progres [in Russian].
- 15. Bruner, J.** (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19 [in English].
- 16. Bates, E., Bretherton, I. & Snyder, L.** (1988). From first' words to grammar: individual differences and dissociable mechanisms. Cambridge: C. U. P. [in English].
- 17. Greenberg, J. H.** (1963). Universals of Language (Report of a conference held at Dobbs Ferry, N. Y., 1961). Cambridge, Mass: M. I. T. Press [in English].
- 18. Piaget, J.** (1964). The early growth of logic in the child. London: Routledge, Kegan Paul [in English].
- 19. Sergienko, E. A.** (2008). Kognitivnoe razvitie neverbal'nogo rebenka. Razumnoe povedenie i yazyk. Kommunikativnye sistemy zhivotnyh i yazyk cheloveka. Problema proiskhozhdeniya yazyka [Cognitive development of a non-verbal child. Reasonable behavior and language. Communicative systems of animals and human language. The problem of the origin of language]. Vols. 1. Moskow [in Russian].
- 20. Borodich, A. M.** (1981). Metodika razvitiya rechi detej [Methodology for the development of children's speech]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian].
- 21. Sobotovych, Ye.** (2004). Teoriia i praktyka suchasnoi lohopedii [Theory and practice of modern speech therapy]. (pp. 7-35). Kyiv: Aktualna osvita [in Ukrainian].
- 22. Bohush, A. M.** (2015). Doshkilna linhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool linguodidactics: Theory and methodology for bringing children of the native language into preschool education]. Kyiv: «Slovo» [in Ukrainian].
- 23. Kalmykova, L.** (2011). Psykholohiia rozvytku movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Psychology of the development of the modernization of children of preschool age]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv: Matorin B. I. [in Ukrainian].
- 24. Kornev, A.** (2011). O funktsional'noj sisteme yazyka i rechi v ontogeneze: yazykovye i procedurnye aspekty [On the functional system of language and speech in ontogenesis: linguistic and procedural aspects]. *Ontolingvistika – nauka XXI veka: materialy mezhdunarodnoj konferencii, posvyashchennoj 20-letiyu kafedry detskoj rechi RGPU im. A. I. Gercena – Ontolinguistics is a science of the XXI century: materials of the international conference dedicated to the 20th anniversary of the Department of Children's Speech of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen* (pp. 51-56). Saint-Peterburg [in Russian].
- 25. Moroz, V. I.** (2017). Ekspresyvnyi diskurs: syntaksychni zasoby vyrazhennia [Expressive discourse: syntactic way of turning]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD» [in Ukrainian].
- 26. Balli, Sh.** (1961). Francuzskaya stilistika [French style]. Moskow: Prosveshchenie [in Russian].
- 27. Dimitrova, T.** (2020). The interdependence between the emotional and the cognitive in language learning. *SCIREA Journal of Sociology*, 4, 120-130 [in

English]. **28. Vandries, J.** (2004). Language. Linguistic introduction to history. Moscow: Editorial [in English]. **29. Mathesius, V.** (1982). Umění inst odstavce (The Art of Paragraph Writing). Řeč a sloh. In: Jazyk, kultura a slovesnost. (pp. 92-146). Odeon, Praha. **30. Vandryes, Zh.** (1937). Yazyk. Lymphvystycheskoe vvedenye v ystoryiu. Moscow [in Russian]. **31. Zolotova, G. A.** (1986). O perspektivakh sintaksicheskikh issledovaniy [On the prospects for syntactic research]. *AN SSSR. Seriya yaz. i lit. – Academy of Sciences of the USSR. Language and literature series, 45, 6, 57* [in Russian]. **32. Matezius, V.** (1967). Yazyk i stil'. Prazhskij lingvisticheskij kruzhok [Language and style. Prague Linguistic Circle]. (pp. 444-523). Moskva: Progress [in Russian]. **33. Kurilovich, E.** (1962). Ocherki po lingvistike [Essays on linguistics]. Moscow [in Russian]. **34. Yakobson, R.** (1975). Lingvistika i poetika. Strukturalizm «za» i «protiv» [Linguistics and poetics. Structuralism «for» and «against»]. (pp. 193-230). Moscow: Progress [in Russian]. **35. Shakhovskiy, V. I.** (1987). Kategorizatsiya emotsiy v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka [Categorization of emotions in the lexical-semantic system of the language]. Voronezh: Voronezhskiy un-t [in Russian]. **36. Adamchuk, T. V.** (1996). Tematizatsiya emotsiy v tekste (na materiale sovremennogo angliyskogo yazyka) [Thematization of emotions in the text (based on the material of modern English)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Saransk [in Russian]. **37. Akimova, G. N.** (1990). Novoye v sintaksise sovremennogo russkogo yazyka [New in the syntax of the modern Russian language]. Moscow: Vyssh. shk. [in Russian]. **38. Saprykina, O.** (2007). Metodyka rozvytku aktyvnoho movlennia ditei tretoho roku zhyttia u protsesi khudozhno-predmetnoi diialnosti [The method of development of active development of children of the third fate of life in the process of artistic and substantive activity]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Luhansk [in Ukrainian]. **39. Kolesnyk, H.** (2018). Vplyv emotsii na kohnityvni protsesy pid chas vyvchennia inozemnoi movy studentamy pershoho kursu navchannia [Influencing emotions into cognitive processes before the hour of bringing in earthly moving by students of the first course of the day]. *Molod i rynok – Youth and the market, 4 (159), 112-116* [in Ukrainian].

Белова О. Б. Детермінація когнітивного та емоційного компонентів мовлення у дітей старшого дошкільного віку

Мета дослідження – здійснити теоретичний аналіз когнітивного та емоційного компонентів мовленнєвої діяльності у дітей старшого дошкільного віку. Основними методами дослідження є теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури. Завдання статті включає обґрунтування теоретичного матеріалу з проблеми дослідження; розгляд термінів таких як «мова», «мовлення», «когнітивні процеси», «пізнавальні процеси», «інтелект», «емоції»; вивчення змістовності пізнавальної та когнітивної сфери особистості; розкриття когнітивної теорії емоцій, описання емоційності мови та її впливу на становлення мовлення. Розкрито, що когнітивний компонент мовлення представляє

багатоаспектну систему, його роботу забезпечують пізнавальні процеси. Для засвоєння граматичних структур дошкільниками необхідне включення когнітивних механізмів, загальних як для вербальних, так і невербальних процесів; мовленнєва дія має емоційний супровід, концепт емоцій реалізується через вербалізовану та невербалізовану знакову систему.

Ключові слова: мова, мовлення, емоційний компонент, когнітивний компонент, компоненти мовлення.

Белова Е. Б. Детерминация когнитивного и эмоционального компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста

Цель исследования – осуществить теоретический анализ когнитивного и эмоционального компонентов речи у детей старшего дошкольного возраста. Основными методами исследования является теоретический анализ психолого-педагогической литературы. Задача статьи – обоснование теоретического материала по проблеме исследования; рассмотрение терминов: «язык», «речь», «когнитивные процессы», «познавательные процессы», «интеллект», «эмоции»; изучение содержания познавательной и когнитивной сферы личности; раскрытие когнитивной теории эмоций, описание эмоциональности языка и его влияния на становление речи. Определено, что когнитивный компонент в речевой деятельности представляет многоаспектную систему, работу которого обеспечивают когнитивные и интеллектуальные составляющие. Для усвоения грамматических структур дошкільниками необходимо включение когнитивных механизмов, общих как для вербальных, так и невербальных процессов; положительные эмоции у детей способствуют активному развитию познавательных процессов.

Ключевые слова: речь, язык, эмоциональный компонент, когнитивный компонент, компоненты речи.

Bielova O. Determination of Cognitive and Emotional Components of Speech of Children of Older Preschool Age

The purpose of the study is to carry out a theoretical analysis of the cognitive and emotional components of speech in older preschool children. The main research methods are theoretical analysis of psychological and pedagogical literature. Analysis of research materials proved that the cognitive sphere is a multifaceted mechanism, the work of which is provided by intellectual components: sensation, perception, thinking, memory, attention, imagination and speech in particular. In cognitive linguistics, the functioning of language is considered through cognitive activity, and its processes are studied through language phenomena: awareness of speech constructions, understanding of word meanings (semantic competence), grammatically correct speech, expression of one's own opinion, improvement of speech abilities. Each speech action has an emotional accompaniment, the concept of

emotions is realized through verbalized (structural-semantic, lexical) and non-verbalized (facial expressions, gestures, actions) sign system. Understanding cognitive interaction with the functional speech system makes it possible to understand the more complex mechanisms of speech ontogenesis. This is especially true if there is a need to learn the language and speech of children with typical psychophysical development and speech disorders. The study of scientific statement on the issues of our study indicates the leading components of speech readiness for school, namely: cognitive (intellectual-speech) – covers the idea of semantic constructive significance of language and speech, the formation of speech components; motivational (learning motive) – understanding of social and cognitive motives of learning, their arbitrariness in the organization of behavior and during learning; activity (speech activity) – active participation in various types of speech activity, manifestation of independence, creativity, initiative, cooperation with children and teachers; emotional (verbalization of emotions and feelings) – awareness and control of their emotional state, adequate expression of emotions indifferent life situations, the ability to explain and recognize them in other people.

Key words: speech, emotional component, cognitive component, components of speech.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 373.2.037.1(075.8)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-183-190

Биков Іван Вікторович,

директор ПП ЗОШ «Майбуття» I–III ступенів (м. Одеса),
аспірант кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна.

intensiv3000@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7790-337X>

НАУКОВІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Оновлення соціальних процесів в Україні викликало потребу у перегляді стану існуючої системи професійної підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку.

В умовах інтенсивного розвитку суспільного дошкільного виховання, особливого значення набуває необхідність удосконалення професійної підготовки педагогів, які зможуть кваліфіковано керувати складним процесом виховання дітей дошкільного віку. Розбудова системи освіти пов'язана з підвищенням вимог до рівня теоретичної та професійно-педагогічної підготовки, до особистості вихователя дітей дошкільного віку.

Формування основних рухів людини відбувається в дошкільному віці і продовжує вдосконалюватися протягом всього життя шляхом нагромадження індивідуального досвіду.

Навчання рухових дій дітей в дошкільному віці досліджували вітчизняні вчені: Н. Денисенко (Денисенко, 2007), О. Запорожець (Запорожець, 1986), О. Курок (Курок, 2003). Зарубіжний дослідник В. Булкін досліджував рухову діяльність як складову частину поняття організації, змісту і мети фізичного виховання і спорту (Булкін, 1996); О. Вайн (Вайн, 1991) – спортивну техніку; А. Крестовніков (Крестовніков, 1961) – основи теорії рухових навичок та ін.

Вважаємо недостатньо вивченими процеси організації навчання рухових дій дітей дошкільного віку.

Формулювання мети статті – проаналізувати погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на важливі аспекти навчання рухових дій дітей дошкільного віку.

Методологія базується на загальних принципах та базових сучасних положеннях педагогічної науки, психології, культури здоров'я, і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення процесу навчання рухових дій дітей дошкільного віку.

Для досягнення мети було використано такі *методи*: аналіз і узагальнення науково-методичних літературних джерел; узагальнення й систематизація теоретичних наукових даних, застосованих із метою з'ясування стану та розроблення досліджуваної проблеми; прогнозування й систематизація змісту процесу навчання рухових дій дітей дошкільного віку.

Дослідження Н. Денисенко (Денисенко, 2007), О. Запорожця (Запорожець, 1986), О. Курка (Курок, 2003) свідчать про те, що завдяки високій пластичності нервової системи основні рухи легко засвоюються дітьми. Тому навчання рухових дій дітей необхідно починати з дошкільного віку і цей аспект є важливим у професійній підготовці майбутнього вихователя як на рівні бакалаврату, так й магістратури.

Маємо розглянути сутність та зміст понять: «діяльність», «рухова діяльність», «рухова дія», вважаючи, що від чіткого уявлення сутності, змісту цих тісно взаємопов'язаних понять залежить успіх вирішення поставлених у даному дослідженні завдань. Відповідно до теорії пізнання сутність повинна відображати глибокі зв'язки, відносини, внутрішні закони, що визначають основні риси і тенденції розвитку даного положення.

Саме широке філософське визначення діяльності – це спосіб існування людини і суспільства в цілому. «Діяльність – специфічна людська форма відносин до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна і перетворення в інтересах людей умова співіснування суспільства. Діяльність – включає в себе мету, засоби, результат і сам процес» (Бутан&Урський, 2001).

На конкретно науковому – психологічному – рівні «під діяльністю мається на увазі сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням» (Гончаренко, 1997). Також, маємо стверджувати, що саме діяльність несе в собі ті внутрішні протиріччя і трансформації, які породжують людську психіку, виступаючи, у свою чергу, в якості умови здійснення діяльності. Вона є первинною по відношенню, як до суб'єкта, так і до предмета діяльності. І суб'єкт, і об'єкт як би «відокремлюються» в процесі діяльності, виділяються з неї. Головний канал розвитку суб'єкта – інтеріоризація – переклад форм зовнішньої матеріально – чуттєвої діяльності у внутрішній план.

Основною характеристикою діяльності є її предметність. Під предметом мається на увазі не просто природний об'єкт, а предмет культури, в якому зафіксований певний суспільно вироблений спосіб дії з ним. І цей спосіб відтворюється кожного разу, коли здійснюється предметна діяльність. Також важлива характеристика діяльності – її соціальна, суспільно-історична природа. Самостійно відкрити форми діяльності з предметами людина не може. Це відбувається за допомогою інших людей, які демонструють зразки діяльності і включають людину у спільну діяльність.

Вітчизняні та зарубіжні науковці доводять, що діяльність завжди носить опосередкований характер. У ролі засобів виступають знаряддя, матеріальні предмети, знаки, символи (інтеріоризовані, внутрішні засоби) та спілкування з іншими людьми. Здійснюючи будь-який акт діяльності, ми реалізуємо в ньому певне ставлення до інших людей, якщо вони навіть реально і не присутні в момент вчинення діяльності. Людська діяльність завжди цілеспрямована, підпорядкована меті як свідомо уявному запланованому результату, досягнення якого вона служить. Мета спрямовує діяльність і коригує її хід. Зауважимо, що діяльність завжди носить продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення, як у зовнішньому світі, так і в самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. «Діяльність у всіх випадках являє собою акт, ініційований суб'єктом, а не запускається зовнішнім впливом. Тому діяльність не сукупність реакцій, а система дій, об'єднаних в єдине ціле мотивом, який її спонукає. Мотив – це те, заради чого здійснюється діяльність, він визначає сенс того, що робить людина» (Гогунов&Мартьянов, 2002).

Рухова діяльність є складовою частиною поняття організації, змісту і мети фізичного виховання і спорту. Поняття рухова діяльність означає ті фізичні вправи, які виконуються за певними правилами для досягнення певної мети. Зарубіжний дослідник В. Булкін стверджує, що: «Рухова діяльність – це ансамбль рухових дій, включених в систему організуючих ідей, правил і форм з метою досягнення певного адаптаційного ефекту організму людини і вдосконалення динаміки цього процесу» (Булкін, 1996).

Важливим вважаємо те, що рухову дію в науковій літературі ряд вчених визначає як сукупність рухових актів, спеціально організованих у систему єдиного цілого для вирішення специфічних завдань в рамках рухової діяльності людини. Фізичні вправи є руховими діями, що мають специфічні ефекти їх застосування. Вони можуть визначати «комплекс ефектів, що досягаються шляхом рухової діяльності у процесі фізичного виховання і спорту» (Булкін, 1996). На нашу думку найбільш повне визначення цього поняття дає В. Коренберг. Він доводить, що рухова дія – «це попередньо програмно забезпечена рухова активність суб'єкта, спрямована на програмну зміну або збереження деякого зовнішнього або внутрішнього компонента (фрагмента) біомеханічної ситуації для досягнення попередньо сформованої рухової мети цієї дії як компонента загальної мети завдання, а через неї – діяльнісної мети». Як підкреслює сам автор: визначення відноситься до рухової дії, а не до її статичної моделі.

Для нашої статті необхідною якісною характеристикою рухової дії, на формування якої націлена навчальна діяльність вихователя, є техніка її виконання. Нині технікою фізичних вправ прийнято вважати «ті способи виконання рухових дій (їхня організація), з допомогою яких рухове завдання вирішується з відносно більшою ефективністю»

(Сущенко, 2003). Крім того, маємо стверджувати, що існують і такі поняття, як: основа техніки, провідні ланки, деталі технік.

В своїх дослідженнях маємо спиратися на роботу О. Вайна, який під загальним терміном «спортивна техніка» розуміє: «функціональну систему рухів спортсмена, за допомогою якої він перетворює свої рухові і розумові якості, а також і конституційні особливості в спортивний результат» (Вайн, 1991).

Вітчизняні та зарубіжні вчені виділяють два рівня володіння способами вирішення рухових завдань, тобто руховими діями – це рівні уміння та навичок. Рухові уміння і навички є функціональні утворення (своєрідні форми управління рухами), що виникають у процесі засвоєння рухових дій. Спочатку дія засвоюється на рівні уміння, потім на рівні досвіду. «Рухове уміння характеризується таким ступенем оволодіння технікою дії, яке відрізняється підвищеною концентрацією уваги на змісті операцій і нестабільними засобами розв'язання рухової задачі, рухове уміння можна охарактеризувати як таку ступінь оволодіння технікою дії, при якій управління рухами відбувається автоматизовано і дії відрізняються високою міцністю» (Ляшенко, 1982).

Основними видами рухових навичок людини є навички, набуті під час виконання різних фізичних вправ, у тому числі основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння) (Вільчковський, 1985). Зазначимо, що основи теорії рухових навичок розроблені зарубіжним науковцем А. Крестовніковим (Крестовніков, 1961), котрий на основі багаточисленних спостережень дійшов висновку, що рухова навичка є системою позитивних і негативних умовних рефлексів. Погоджуємося з його твердженням, що «в процесі утворення динамічного стереотипу рухової навички можна умовно виділити три фази, кожна з яких має свої особливості: фазу іррадіації нервових процесів, фазу їх концентрації й фазу стабілізації динамічного стереотипу» (Кузьміна&Реан, 1993). Дане положення експериментально підтверджено у працях О. Курка (Курок, 2003).

Видатний вчений І. Сеченов висловив гіпотезу, яка теж підтверджена експериментально і покладена в основу теорії психічної регуляції рухів: у рухах зароджуються елементи думки. Специфічною особливістю людських рухів і дій є їх свідомий і цілеспрямований характер. Діючи, людина пізнає світ, пізнаючи його – діє. Ідеї І. Сеченова (Бутан&Уруський, 2001) про рефлекторну природу рухів і праці П. Лесгафта (Лесгафт, 1990) в галузі психології рухів стали вихідними у створенні психології фізичного виховання в наш час.

Аналіз поглядів вітчизняних науковців на важливі аспекти навчання рухових дій дітей дошкільного віку дозволив дійти наступних висновків. 1. Навчання дошкільників рухів є складним освітнім процесом, під час якого діти під керівництвом вихователя набувають потрібний руховий досвід. 2. Пріоритетною є діяльність вихователя, який планує, організовує і практично здійснює викладання освітнього

матеріалу. 3. Важливим завданням закладів вищої освіти є підготовка висококваліфікованого вихователя, який на належному рівні виконуватиме професійні обов'язки в процесі навчання рухових дій дітей дошкільного віку.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо особливості професійної спрямованості майбутніх вихователів на розвиток рухових навичок у дітей дошкільного віку.

Список використаної літератури

1. Булкин В. А. Основные понятия и термины физической культуры и спорта. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1996. 48 с. **2. Вайн А. А.** О методологии исследований спортивной техники. *Принципиальные вопросы кинезиологии спорта: сборник научных трудов.* Малаховка: МОГИФК, 1991. С. 96–101. **3. Вильчковский Э. С.** Исследование формирования основных двигательных навыков у детей дошкольного возраста в процессе физического воспитания: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харьков, 1985. 265 с. **4. Гогунев Е. Н., Мартьянов Б. И.** Психология физического воспитания и спорта: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2002. 288 с. **5. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с. **6. Денисенко Н.** Освітній процес має бути здоров'язбережувальним: про оздоровчу спрямованість навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах. *Дошкільне виховання.* 2007. № 7. С. 8–10. **7. Запорожец А. В.** Развитие произвольных движений. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1986. Т. II. 296 с. **8. Крестовников А. М.** Очерки по физиологии физических упражнений. Москва: Физкультура и спорт, 1961. 529 с. **9. Кузьмина Н. В.,** Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 1993. 172 с. **10. Курок О. І.** Методичні аспекти навчання дітей (старшого дошкільного віку) рухових дій з м'ячем. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* Глухів: ГДПУ, 2003. Вип. 2. С. 16–23. **11. Лесгафт П. Ф.** Вибрані педагогічні твори. Укладач І. М. Решетень. Київ, 1990. 388 с. **12. Ляшенко А. И.** Физиологические особенности детей дошкольного возраста. Київ: Радянська школа, 1982. 151 с. **13. Словник** психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи); уклад.: Ю. В. Бутан, В. І. Уруський. Тернопіль: Токіппо, 2001. 179 с. **14. Смирнов С. Д.** Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Москва: Аспект Пресс, 1995. 267 с. **15. Сущенко Л. П.** Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): монографія. Запоріжжя: Запорізький державний університет, 2003. 442 с.

References

- 1. Bulkin, V. A.** (1996). Osnovnye ponjatija i terminy fizicheskoj kul'tury i sporta [Basic concepts and terms of physical culture and sports]. Saint-Peterburg: RGPU imeni A. I. Gercena [in Russian].
- 2. Vajn, A. A.** (1991). O metodologii issledovanij sportivnoj tekhniki [On the methodology of sports technique research]. *Principial'nye voprosy kineziologii sporta – Fundamental issues of sports kinesiology*. (pp. 96-101). Malahovka: MOGIFK [in Russian].
- 3. Vil'chkovskij, E. S.** (1985). Issledovanie formirovaniya osnovnyh dvigatel'nyh navykov u detej doshkol'nogo vozrasta v processe fizicheskogo vospitaniya [Study of the formation of basic motor skills in preschool children in the process of physical education]. *Candidate's thesis*. Har'kov [in Russian].
- 4. Gogunov, E. N., & Mart'janov, B. I.** (2002). Psihologija fizicheskogo vospitaniya i sporta [Psychology of physical education and sports]. Moskow: Akademija [in Russian].
- 5. Honcharenko, S. U.** (1997). Ukrainskyi pedahohichniy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- 6. Denysenko, N.** (2007). Osvitnii protses maie buty zdoroviazberezhuvalnym: pro ozdorovchu spriamovanist navchalno-vykhovnoho protsesu v doshkilnykh navchalnykh zakladiv [The educational process should be health-preserving: about the health orientation of the educational process in preschool educational institutions]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 7, 8-10 [in Ukrainian].
- 7. Zaporozhec, A. V.** (1986). Razvitie proizvol'nyh dvizhenij. Izbrannye psihologicheskie trudy [The development of voluntary movements. Selected psychological works]. Vols. II. Moskow: Pedagogika [in Russian].
- 8. Krestovnikov, A. M.** (1961). Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhnenij [Essays on Exercise Physiology]. Moskow: Fizkul'tura i sport [in Russian].
- 9. Kuz'mina, N. V., & Rean, A. A.** (1993). Professionalizm pedagogicheskoy dejatel'nosti [Professionalism of teaching activities]. Saint-Peterburg: Piter [in Russian].
- 10. Kurok, O. I.** (2003). Metodychni aspekty navchannia ditei (starshoho doshkilnogo viku) rukhovykh dii z miachem [Methodical aspects of teaching children (senior preschool age) motor actions with a ball]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of Glukhiv State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. (Vols. 2), (pp. 16-23). Hlukhiv: HDPU [in Ukrainian].
- 11. Leshaft, P. F.** (1990). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. Eds.: I. M. Resheten. Kyiv [in Ukrainian].
- 12. Ljashenko, A. I.** (1982). Fiziologicheskie osobennosti detej doshkol'nogo vozrasta [Physiological features of preschool children]. Kyiv: Radianska shkola [in Russian].
- 13. Butan, Yu. V., & Uruskyi, V. I.** (Eds.). (2001). Slovnyk psykholoho-pedahohichnykh terminiv i poniat (na dopomohu pratsivnyku silskoi shkoly) [Dictionary of psychological and pedagogical terms and concepts (to help an employee of a rural school)]. Ternopil: Tokippo [in Ukrainian].
- 14. Smirnov, S. D.** (1995). Pedagogika i psihologija vysshego obrazovaniya: ot dejatel'nosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. Moskow: Aspekt Press [in Russian].

15. Sushhenko, L. P. (2003). Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu (teoretyko-metodolohichni aspekt) [Professional training of future specialists in physical education and sports (theoretical and methodological aspect)]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi derzhavnyi universytet [in Ukrainian].

Биков І. В. Наукові інтерпретації навчання рухових дій дітей дошкільного віку

У статті проаналізовано погляди вітчизняних та зарубіжних науковців на важливі аспекти навчання рухових дій дітей дошкільного віку. Схарактеризовано навчання дошкільників рухів як складний освітній процес, під час якого діти під керівництвом вихователя набувають потрібний руховий досвід. Представлено завдання закладів вищої освіти як підготовку висококваліфікованого вихователя, який на належному рівні виконуватиме професійні обов'язки в процесі навчання рухових дій дітей дошкільного віку. Розкрито сутність та зміст понять «діяльність», «рухова діяльність», «рухова дія». Визначено, що необхідною якісною характеристикою рухової дії, на формування якої націлена навчальна діяльність вихователя, є техніка її виконання. Основними видами рухових навичок людини є навички, набуті під час виконання різних фізичних вправ, у тому числі основних рухів (ходьби, бігу, стрибків, метання, лазіння).

Ключові слова: рухові дії, діти дошкільного віку, вихователі, рухова діяльність, навчання.

Быков И. В. Научные интерпретации обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста

В статье проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на важные аспекты обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста. Охарактеризовано обучение дошкольников движениям как сложный образовательный процесс, во время которого дети под руководством воспитателя приобретают нужный двигательный опыт. Представлены задачи высших учебных заведений как подготовку высококвалифицированного воспитателя, который на должном уровне выполняет профессиональные обязанности в процессе обучения двигательным действиям детей дошкольного возраста. Раскрыта сущность и содержание понятий «деятельность», «двигательная деятельность», «двигательное действие». Определено, что необходимой качественной характеристикой двигательного действия, на формирование которого нацелена учебная деятельность воспитателя, является техника ее выполнения. Основными видами двигательных навыков человека являются навыки, приобретенные во время выполнения различных физических упражнений, в том числе основных движений (ходьбы, бега, прыжков, метания, лазания).

Ключевые слова: двигательные действия, дети дошкольного возраста, воспитатели, двигательная деятельность, обучение.

Bykov I. Scientific Interpretations of Learning Motor Actions of Preschool Children

The article analyzes the views of domestic and foreign scientists on important aspects of learning motor actions of preschool children. Preschoolers' movement movements are characterized as a complex educational process, during which children under the guidance of an educator acquire the necessary motor experience. The task of higher education institutions is presented as the training of a highly qualified educator who will perform professional duties at the appropriate level in the process of teaching motor actions to preschool children. The essence and content of the concepts «activity», «motor activity», «motor action» are revealed. It is determined that the necessary qualitative characteristic of motor action, the formation of which is aimed at the educational activities of the educator, is the technique of its implementation. The main types of motor skills are skills acquired during various physical exercises, including basic movements (walking, running, jumping, throwing, climbing).

Conclusions. 1. Teaching preschoolers movements is a complex educational process, during which children under the guidance of an educator gain the necessary motor experience. 2. Priority is given to the activity of an educator who plans, organizes and practically carries out the teaching of educational material. 3. An important task of higher education institutions is to train a highly qualified educator who will perform professional duties at the appropriate level in the process of teaching motor actions to preschool children.

Key words: motor actions, preschool children, educators, motor activity, training.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Грищенко С.

УДК [378.147:373.2.011.3-051]:502/504

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-191-199

Іванчук Сабіна Айдинівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

ivanchuk.sabina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9655-0634>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасній науковій літературі формування екологічно доцільної поведінки потрактовується як цілеспрямований інтегрований процес створення необхідних гнучких та сприятливих умов для набуття дітьми досвіду активної екологічно доцільної взаємодії з природним довкіллям у контексті дотримання вимог сталого розвитку суспільства.

Константна структура з виховання екологічно доцільної поведінки дитини презентована у змісті концептуально-програмових документів з дошкільної освіти. Однією з вимог Закону про дошкільну освіту щодо мети та змісту дошкільної освіти є реалізація виховання елементів природодоцільного світогляду у дітей, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення їх до довкілля (Закон).

Проблемі обґрунтування сутності поняття екологічно доцільної поведінки присвячена певна кількість наукових досліджень, як у форматі загального базового визначення, його психологічної та педагогічної природи (екологічна поведінка, природодоцільна поведінка, екологічно доцільна поведінка, екологічно мотивована поведінка), так і відносно його приналежності конкретному віковому етапові (Г. Беленька, О. Білан, М. Гаврилук, М. Гончарова-Горяньська, Н. Горопаха, А. Колишкіна, О. Колонькова, О. Крюкова, В. Куценко, Н. Миськова, З. Плохій, О. Пруцакова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, І. Трубник, О. Шевчук).

Мета цієї статті – виявлення особливостей формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку.

Спираючись на аналіз результатів досліджень сучасних фахівців і практиків, які вивчали різні аспекти проблеми формування екологічно доцільної поведінки дошкільників, було виявлено, що ефективність цього процесу забезпечується цілеспрямованим та системним впливом взаємообумовлених та пов'язаних структурно-функціональних елементів відповідної технології: мети, завдань, змісту, форм, методів і прийомів, засобів, умов – з урахуванням таких принципів, як опертя на вікові особливості дітей дошкільного віку, їх найближче природне оточення, життєвий досвід; науковість; цілісність; поетапність, партисипативність.

Нагадаємо, що психологічними передумовами, які визначають та обумовлюють особливості виховання екологічно доцільної поведінки у дошкільному віці є: інтенсивний розвиток психічних функцій та висока пізнавальна активність; розвиток довільної поведінки; формування цілісної картини природного довкілля як життєво необхідної для дитини (людини); сенситивний період для виховання моральних уявлень, морально-вольових якостей, емпатії, рефлексії; усвідомлення наслідків власної поведінки, поведінки однолітків і дорослих, у тому числі й екологічної.

В онтогенезі, як свідчить досвід, опанування дитиною екологічно доцільною поведінкою проходить низку логічних етапів (у сукупності їх взаємозв'язок та реалізація за допомогою системи адекватних форм, методів і засобів розглядається як модель), що піднімають дітей на більш високий щабель сформованості ЕДП:

- накопичення уявлень та знань дитини про життя та закони природи, правила існування в природному довкіллі та спілкування з ним за умови активної супроводжувальної ролі дорослого (когнітивний);

- усвідомлення самоцінності природного світу та життя людини як його невід'ємної частини, накопичення досвіду їх емоційного сприйняття – переживання, чуйність, співчуття, радість, співрадість, інтерес, подив, задоволення в умовах спільної з дорослим екодіяльності (емоційно-ціннісний);

- стале, відповідальне, раціональне виявлення дитиною екологічних вчинків і дій у різних ситуаціях власної самостійної ініціативної взаємодії з природним довкіллям, оцінює ставлення до власних і чужих вчинків (поведінково-рефлексивний).

Виокремлення цих етапів є відносно умовним, бо у реальній освітній практиці та життєвих ситуаціях вони тісно пов'язані і мають неподільно функціонувати у вертикально-горизонтальній площині в процесі освітньої особистісно-орієнтованої взаємодії всіх її учасників (дітей, педагогів, батьків).

Доведено, що ефективність реалізації певних методичних підходів (моделей, систем) і технологій на відповідних етапах роботи забезпечується сукупністю умов, узагальнення яких дозволяє виокремити серед них найбільш оптимальні і перевірені експериментальним шляхом: насиченість екологічним контентом усіх змістових ланок освітнього процесу у дошкільному закладі, їх спрямованість на розвиток інтелектуальної, емоційно-почуттєвої та духовно-моральної сфери особистості дитини; розробка та реалізація інформаційного, психолого-педагогічного та науково-методичного інструментарію супроводження процесу формування екологічно доцільної поведінки дитини; створення, підтримка та збагачення відповідного еколого-розвивального середовища, що спрямовує та стимулює пізнавальну активність дитини, естетичне сприймання природи як феномену, формування моральних якостей та екологічної поведінки дитини; варіативний та інноваційний

характер вибору форм, методів, засобів, технологій освітньої роботи; демонстрація педагогом екологічної поведінки у природі; підтримка в ЗДО атмосфери бережливого, ощадливого та економного використання ресурсів та матеріалів; безпосереднє постійне включення дитини в різні види еколого-освітнього процесу, зокрема в різні екологічні практики; готовність педагогів та батьків до реалізації завдань виховання екологічно доцільної поведінки дитини.

Вказані умови мають доцільно пронизувати всі основні етапи освітньої роботи з означеної проблеми.

Наявність уявлень дітей про природне довкілля як екосистему, організація продуктивної суспільно- та особистісно-значущої відповідальної діяльності дітей у природному середовищі, активна та усвідомлена турбота про рослинний і тваринний світ розглядаються у якості основи для виховання екологічно доцільної поведінки і знаходять конкретизацію на науково-методичному рівні у реальному досвіді дошкільних закладів.

У сучасній дидактиці немає однозначного тлумачення поняття «форма навчання (виховання)», є різні позиції та підходи, як класичні, так і новаційні. Проте, найбільш розповсюдженими формами виховання екологічно доцільної поведінки у дошкільних закладах є інтегровані заняття, дослідницька діяльність, цільові прогулянки, екскурсії, подорожі у природу та на природоохоронні об'єкти, участь дітей та дорослих в акціях природоохоронної спрямованості (охорона повітря, питної води, ґрунтів, ландшафтів, видів рослинного та тваринного світу), які підпорядковані гаслу «Не Я і природа, а Я – це природа», використання художньої творчості, музики, образотворчої діяльності, праці, ігрової діяльності у різних її видах ігри дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі, драматизації), святкових та дозвіллевих заходах на природничу тематику.

У науковій і методичній літературі наведено певну кількість дефініцій поняття «метод навчання» та класифікацій методів освітньої роботи. З огляду на обговорюване питання наголосимо, що більш прийнятним з нашої точки зору є визначення методу як способу організації співпраці вихователя з дітьми і дітей між собою задля освітньої взаємодії та досягнення певного результату (Лисенко & Мацук & Лисенко, 2019, с. 44).

Методи екологічного виховання загалом, як і методи виховання екологічно доцільної поведінки зокрема, науковці Г. Беленька, О. Гончарова, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова та ін.. розглядають як засоби реалізації екологічного змісту та його розгортання в реальному просторі життєдіяльності дітей та педагогів; їх основу становить діяльнісний підхід як сутнісна процедура втілення змісту в життєдіяльність дитини; усі методи являють собою спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу, коли загальними зусиллями досягається один загальний результат; методи кваліфікуються як система, що включає всі рівні пізнання природи та усвідомленої практичної взаємодії

з нею; застосування методів передбачає не лише формування екологічних знань та уявлень, визнання цінності природи та законів її існування, а й опанування досвідом екологічно спрямованої поведінки.

Засоби і методи виховання екологічно доцільної поведінки, які спостерігаються в освітній практиці, добираються відповідно і спрямовані на сприяння усвідомлення дітьми того, що життя без спілкування з природою є неможливим і кожна жива істота має право на гідне життя; формування умінь та навичок раціонального використання відновлюваних та не відновлюваних природних ресурсів, навичок сортування відходів та сміття, усвідомлення можливостей їх вторинної переробки та використання; актуалізацію та реалізацію різних видів активності у найближчому природному довкіллі; додержання екологічних правил, вимог та приписів у самостійній діяльності, у спільній з батьками, родичами, однолітками, іншими дорослими щодо охорони природи та її відтворення; оцінку власної або чужої поведінки як екологічно прийнятної або навпаки.

Згруповані методи, як правило, навколо інформаційних методів, евристичних і практичних у певних модифікаціях та комплексах у залежності від поставлених цілей, визначеного змісту і обраних форм. Серед методичного знаряддя, накопиченого в освітянському досвіді виокремлюються: інтегровані заняття, дидактичні ігри, моделювання, у якості домінуючих проблемно-пошукові та дослідницькі методи (проблемні ситуації, спостереження, дослід, експериментування) (Верекса, 2009; Левченко, 2018; Манойло, 2017); залучення дітей у безпосередню участь у форматі різних видів праці та продуктивної діяльності для обміну досвідом, враженнями, намірами (наприклад, природоохоронна діяльність у форматі упорядкування певних ділянок поблизу ЗДО, висаджування рослин, підгодовування птахів узимку, догляд за пам'ятниками природи, участь у народних святах, театралізованих виставах на природничу тематику, екотури, екологічні стежини та прогулянки вихідного дня, гурткова та студійна робота тощо); комплекс прийомів для позитивної мотивації екологічної поведінки – приклад, заохочення, схвалення екологічних вчинків, використання усної народної творчості, самооцінка, екологічна рефлексія, екологічна емпатія; проєктні технології або їх елементи, квест-технології, елементи інтерактивних технологій, лепбук, емпauerмент-технології тощо.

Додамо, що останнім часом у науково-методичній літературі просувається узагальнений термін «екологічно доцільні практики», який імпонує своєю місткістю та доречністю, бо розкриває поведінкову сутність заходів, наприклад, організація природного середовища, складання екологічних казок, колекціонування, екологічний театр, природоохоронна діяльність, праця у природі, дослідницька діяльність тощо.

Окремо відзначимо деякі ефективні інноваційні технології, що активно використовуються в реалізації завдань екологічного виховання дошкільників, бо вони довели свою результативність у формуванні екологічно виправданої поведінки.

З точки зору відпрацювання діяльнісно-практичних підходів до формування природоохоронної поведінки дитини в освітній практиці застосовуються проектні технології. Їх цінність визначається тим, що проект охоплює найрізноманітніші види діяльності дітей (вони спостерігають, досліджують, граються, працюють, складають екологічні казки та оповідання, малюють, ліплять, слухають музику, знайомляться з художніми творами та створюють мультфільми на екологічну тематику), дає змогу залучити до взаємодії батьків і громадськість, природно включається в освітній процес дошкільного закладу. Екологічні проекти спрямовані на формування майже всіх складових екологічно доцільної поведінки у їх неподільній єдності (елементи екологічної обізнаності, емоційно-почуттєва сфера, практичні вміння та навички екологічно виправданої діяльності). Як зазначають освітяни, ця технологія є ефективною за умови використання цілої низки адекватних методів, що супроводжують всі етапи проекту (підготовчий, основний та прикінцевий).

Сучасною актуальною платформою організації освітнього процесу в дошкільному закладі є педагогіка емпатуерменту (М. Мелманн, О. Пометун) – надання людині (дитині) сил і натхнення для реалізації можливостей і активних дій (спостерігаємо все більше її прихильників в Україні на терені дошкільної освіти).

Українська авторка багатьох науково-методичних напрацювань в галузі освіти для сталого розвитку О. Пометун ґрунтовно вивчила, проаналізувала та виявила її принципові відмінності від традиційної системи навчання (лінійна, знаннева модель), яка на практиці не забезпечує ні формування цінностей, ні реальних змін поведінки. Методологічною основою емпатуермент-педагогіки є спіральна модель, коли розв'язання проблеми (завдання, ситуації) відбувається шляхом постійних зворотних зв'язків між ланцюжками інформації, занепокоєння (подиву), намірів обраних дій та їх результатів. «Діти діють не через страх перед наслідками екологічних проблем, а через бажання жити в кому світі» (Пометун, 2015, с. 40).

Основою емпатуермент-моделі є діяльнісний підхід. Результативність її використання забезпечується принципами, які є базовими й у супроводженні процесу формування екологічно доцільної поведінки: створення умов для формування у дитини впевненості у власних силах та відповідальності за результати навчання; прийняття рішень щодо власного способу життя і поведінки та їх виконання; забезпечення психологічного комфорту під час педагогічної взаємодії; створення умов для появи бажання та ентузіазму, почуття задоволення під час роботи, виконання дій та прояву вчинків, орієнтованих на збалансований

розвиток, і постійного позитивного зворотного зв'язку (як за змістом, так і за формою) (Мелманн & Пометун, 2012). Як доводить практика, важливими її елементами є самонавчання дітей через діяльність; націлення на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку; демонстрація самим педагогом (батьками) моделей екологічно доцільної поведінки; самодослідження (так званий аудит як новітня форма освітньої роботи) дитиною власного стилю екологічної поведінки і набутого досвіду за допомогою запитань та озвучування намірів щодо своїх подальших екологічних дій та вчинків, що спонукає дітей до пошуку продуктивних моделей поведінки (М. Мелман, О. Пометун, 2012).

Апробація цієї технології в дошкільних закладах України дозволяє говорити про її затребуваність. Перевагами технології емпauerменту педагоги вважають конструктивну позицію вихователя (він разом з дітьми як партнер, який підбадьорює, спрямовує розумові, емоційні, поведінкові зусилля дітей, безпосередньо вчиться розуміти мотиви, наміри, мислення, стосунки дітей, їх вчинки, коригувати свою педагогічні дії); реальну можливість зосереджуватися на рішеннях та діях дітей; закладеність в освітніх ситуаціях усвідомленої та відповідальної позиції кожного з їх учасників за власний спосіб життя та поведінки у природному довкіллі. Імплементация принципів та технології емпauerмент-моделі в процес формування екологічної особистості дитини виявилася вдалою та ефективною.

Науковці та практики у спільному пошуку розробили так званий неформальний кодекс екологічно доцільної поведінки під час контактування з природою, за яким вчимо жити дітей: природне довкілля є для кожної живої істоти, а втім і людини, є життєво необхідним, тож – про нього треба дбати постійно й відповідально; любити природу, тож брати на себе відповідальність за її стан і розуміти наслідки своїх дій і вчинків; учімося ставитись і поводитись у природному довкіллі та з її об'єктами як із добрими друзями; природа завдячує тим, хто поводитьсь розсудливо, виважено, не чинить по відношенню неї бездумно, хто використовує її скарби помірковано та ефективно; якщо хтось нищить природу – він чинить як самогубець і заперечує свої майбутнє; прагнення керувати всім світом повинно поступитися вірою у те, що права природи діють об'єктивно й незалежно; все можна відбудувати чи відремонтувати – за винятком життя (Лисенко & Мацук & Лисенко, 2019).

Отже, виховання екологічно доцільної поведінки дитини-дошкільника і в змістовно-цільовому, і в організаційно-практичному аспектах спрямовано у русло глибокої обізнаності дітей із практичними діями, необхідними для збереження та примноження скарбів і ресурсів природного довкілля, шляхів і засобів їх оптимального збалансованого використання без нанесення шкоди, відпрацювання та закріплення моделей відповідальної та раціональної екологічної поведінки. Як свідчать результати аналізу досвіду, прописаного у науково-

методичному дискурсі, ефективність освітньої роботи позначається трьома вимірами: якість вивчення природного довкілля (необхідне і достатнє опанування інформацією з огляду на сутнісні ознаки дошкільного дитинства); якість навчання у природному довкіллі (потенціал природного середовища як сукупності розвивальних засобів і найбільш сприятливого простору для формування поведінкової сфери особистості); якість навчання для довкілля, бо саме цей вимір доводить рівень сформованості екологічно доцільної поведінки дитини, її готовність жити і працювати у суспільстві сталого розвитку і не порушувати балансу у відносинах людина і природа.

Список використаної літератури

- 1. Закон** України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення 22.12.20).
- 2. Лисенко Н. В.,** Мацук Л. О., Лисенко О. М. Ознайомлення з природою та основи про екологічної освіти дітей дошкільного віку: підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2019. 336 с.
- 3. Верекса М.** Організація проектної діяльності у дитячому садку: дослідницькі проекти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2009. № 12. С. 42–49.
- 4. Левченко Т.** Земля в пакеті. Пошуково-дослідницька діяльність дітей старшої групи. *Дошкільне виховання*. 2018. № 3. С. 18–19.
- 5. Манойло Л.** Таємниці дерев. Пошуково-дослідницька діяльність дітей старшої групи з використанням лепбуку. *Дошкільне виховання*. 2017. № 8. С. 20–22.
- 6. Пометун О.** Підготовка вчителів до викладання питань сталого розвитку. К.: Педагогічна думка, 2015. 120 с.
- 7. Мелманн М.,** Пометун Е. Диалоги об образовании для устойчивого развития. К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. 180 с.

References

- 1. Zakon** Ukraine «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> [in Ukrainian].
- 2. Lysenko, N. V.,** Matsuk, L. O., & Lysenko, O. M. (2019). Oznaiomlennia z pryrodou ta osnovy pro ekolohichnoi osvity ditei doshkilnoho viku [Knowing about nature and the basics about the ecological education of children of the preschool age]. K.: Vydavnychiy Dim «Slovo» [in Ukrainian].
- 3. Vereksa, M.** (2009). Orhanizatsiia proektnoi diialnosti u dytiachomu sadku: doslidnytski proekty [Organization of project activity for a child's garden: pre-day projects]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Educator-methodologist of preschool institution*, 12, 42-49 [in Ukrainian].
- 4. Levchenko, T.** (2018). Zemlia v paketi. Poshukovo-doslidnytska diialnist ditei starshoi hrupy [Land in packages. Poshukovo-doslidnytska diialnist children of the senior group]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 3, 18-19 [in Ukrainian].
- 5. Manoilo, L.** (2017). Taiemnytsi derev. Poshukovo-doslidnytska diialnist ditei starshoi hrupy z vykorystanniam lepuku [Secrets of trees. Search and

research activities of children in the senior group using a laptop]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 8, 20-22 [in Ukrainian]. 6. Pometun, O. (2015). *Pidhotovka vchyteliv do vykladannia pytan staloho rozvytku* [Preparation of readers before the end of the day]. K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian]. 7. Melmann, M., & Pometun, E. (2012). *Dyalogy ob obrazovanyu dlja ustojchyvogo razvytyja* [Dialogues on education for sustainable development]. K.: Vydavnychyj dim «Osvita» [in Russian].

Іванчук С. А. Особливості формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку

У статті розкрито особливості формування екологічно доцільної поведінки у дітей дошкільного віку. Виділено низку логічних етапів опанування дитиною екологічно доцільною поведінкою. Виокремлено найбільш розповсюджені форми виховання екологічно доцільної поведінки у дошкільних закладах. Доведено, що ефективність реалізації певних методичних підходів і технологій на відповідних етапах роботи забезпечується сукупністю умов, узагальнення яких дозволяє виокремити серед них найбільш оптимальні. Наголошено, що актуальною платформою організації освітнього процесу в дошкільному закладі є педагогіка емпайерменту, основою якої є діяльнісний підхід.

Ключові слова: екологічно доцільна поведінка, діти дошкільного віку, емпайермент-педагогіка.

Иванчук С. А. Особенности формирования экологически целесообразного поведения у детей дошкольного возраста

В статье раскрыты особенности формирования экологически целесообразного поведения у детей дошкольного возраста. Выделен ряд логических этапов освоения ребенком экологически целесообразным поведением. Выделены наиболее распространенные формы воспитания экологически целесообразного поведения в дошкольных учреждениях. Доказано, что эффективность реализации определенных методических подходов и технологий на соответствующих этапах работы обеспечивается совокупностью условий, обобщение которых позволяет выделить среди них наиболее оптимальные. Отмечено, что актуальной платформой организации образовательного процесса в дошкольном учреждении является педагогика эмпайермента, основой которой является деятельностный подход.

Ключевые слова: экологически целесообразное поведение, дети дошкольного возраста, эмпайермент-педагогика.

Ivanchuk S. Features of Formation of Ecologically Expedient Behavior at Children of Preschool Age

The article reveals the peculiarities of the formation of environmentally sound behavior in preschool children. A number of logical stages of the child's mastery of environmentally sound behavior are identified. The most common

forms of education of ecologically appropriate behavior in preschool institutions are singled out. It is proved that the effectiveness of the implementation of certain methodological approaches and technologies at the appropriate stages of work is provided by a set of conditions, the generalization of which allows us to identify the most optimal among them. It is emphasized that the current platform for the organization of the educational process in the preschool institution is the pedagogy of empowerment, the basis of which is the activity approach.

Analysis of the results of approbation of empowerment technology in preschool institutions of Ukraine allows us to talk about its demand. Its advantages are considered by teachers to be a constructive position of the educator; a real opportunity to focus on children's decisions and actions; embedding in educational situations of a conscious and responsible position of each of their participants for their own way of life and behavior in the natural environment.

Key words: ecologically expedient behavior, preschool children, empowerment pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 373.018.4–056.36

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-200-207

Коваленко Вікторія Євгенівна,

кандидат психологічних наук, доцент,

докторант кафедри психокорекційної педагогіки

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,

м. Київ, Україна.

kovalenkov811@gmail.com

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРАКТИКИ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

Наявність інтелектуальних порушень призводить до дивергенції соціального та біологічного профілів розвитку, що відображається на психофізичному стані дитини, її соціальному становленні, призводить до порушень процесів розвитку та соціалізації, охоплюючи три основні сфери функціонування людини як особистості – діяльність, спілкування, самосвідомість. У цій ситуації особливої значущості набуває корекційне виховання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах закладу освіти, що розглядається як процес цілеспрямованого і послідовного впливу на хід розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями, що виправляє, зменшує недоліки розвитку та соціалізації, попереджає виникнення небажаних новоутворень в особистості, створює спеціальні умови для формування позитивних рис та якостей особистості, розвиток та соціалізація якої відбувається на порушеній, специфічній основі (Синьов, 2007; Бондар, 2018). Тож, розумне поєднання шкільної та позашкільної виховної стратегії означає початок якісно нового, цілісного підходу до створення особистості в єдиному процесі безперервного навчання та корекційного виховання.

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, визначеної Конституцією України, Законом України «Про освіту», і спрямована на розвиток здібностей учнів, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні (Закон України «Про позашкільну освіту»). Залучення учнів з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи закладів позашкільної освіти дає можливість ознайомлювати вихованців із різними видами діяльності людей, давати корисні поради щодо вибору майбутньої професії, має важливе виховне і навчальне значення, сприяє вихованню у дітей ініціативи, самостійності, почуття товарищескості, взаємодопомоги і колективізму. Гурткова робота впливає і на навчальний процес, робить викладання матеріалу жвавішим, більш захоплюючим і цікавішим,

допомагає розвинути глибокий інтерес до художньо-естетичного, турисько-красзнавчого та інших напрямів позашкільної освіти. Чим повніше і детальніше продумана й розроблена гурткова робота, тим ефективніший результат (Рейда, 2018).

Проблема теоретико-методичних засад позашкільної освіти, її функціонування та розвитку відображена у численних наукових розвідках. Їх педагогічні ідеї спрямовані на розкриття теорії та практики позашкільної освіти, визначення ефективних шляхів та методичних підходів щодо її здійснення. Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях О. Биковської, В. Вахтерова, Г. Ващенко, А. Макаренка, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, В. Сухомлинського, В. Чарнолуського, С. Шацького та ін. Г. Пустовітом обґрунтовано теоретико-методологічні і дидактичні засади позашкільної освіти та виховання (Пустовіт, 2010), О. Биковською здійснено дослідження теоретико-методичних основ позашкільної освіти в Україні (Биковська, 2008), В. Берекою, Т. Цвіровою проаналізовано історію становлення та розвитку позашкільної освіти (Берека, 2001). Стан і перспективи розвитку позашкільної освіти вивчають Т. Атаманюк, І. Бех, В. Вербицький, Л. Вознюк, О. Євладова, О. Литовченко, Н. Соколова, Л. Тихенко та ін. Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені в працях українських учених І. Бега, В. Борисова, В. Вербицького, А. Капської, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, Ю. Руденка, Т. Сущенко та ін.

У спеціальній педагогіці проблему позашкільної освіти осіб з особливими освітніми потребами досліджували В. Бондар, В. Засенко, О. Муллер, Е. Насирова, В. Повзун, Б. Прус, Ф. Рассказов, О. Литовченко. Науковці А. Висоцька, І. Гладченко, А. Капська, Р. Клайрис, О. Литовченко, В. Синьов, М. Супрун, І. Татяничикова, О. Хохліна, А. Шарланова розглядали окремі аспекти соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями у позашкільній освіті. Проте, проблема теоретичних засад практики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні не знайшла свого достатнього висвітлення в наукових джерелах.

У даній статті представимо основні положення щодо теоретичних засад практики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. Методи дослідження: аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення теоретичних підходів до розв'язання проблеми теоретичних засад практики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, визначення змісту ключових понять.

Теорія позашкільної освіти базується на системі наукових знань, які становлять основу педагогіки, і пов'язана з такими науками, як психологія, філософія, соціологія, фізіологія, економіка, кібернетика тощо (Биковська, 2010). Систематизувавши теоретичні засади і практичну реалізацію позашкільної освіти на основі узагальнення підходів міжгалузевої інтеграції

наукових знань встановлено, що позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, цілеспрямованим процесом і результатом корекційно спрямованого навчання, виховання, розвитку і соціалізації особистості у вільний час у закладах позашкільної освіти. Теоретичні основи позашкільної освіти розглядаємо як головні положення про позашкільну освіту, що забезпечують розробку її мети, завдань, змісту, форм і методів. Метою розвитку позашкільної освіти в сучасних умовах є збереження державних гарантій в доступності і безкоштовності, підвищення ефективності системи позашкільної освіти; створення умов для саморозвитку, успішної соціалізації та професійного самовизначення вихованців закладів позашкільної освіти; розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, фізичних якостей відповідно до задатків та запитів особи; забезпечення комфортного самопочуття кожної дитини в дитячому співтоваристві, створення ситуації успіху, яка супроводжує дітей та молодь у процесі здобуття позашкільної освіти (Закон України «Про освіту, 2017).

На підставі теоретичного аналізу і практики позашкільної освіти встановлено, що здобувати позашкільну освіту вихованці можуть одночасно зі здобуттям дошкільної, повної загальної середньої та професійної освіти в умовах державних, комунальних, приватних закладів позашкільної освіти; гуртках, секціях, клубах, культурно-освітніх, спортивно-оздоровчих, науково-пошукових об'єднаннях; клубах та об'єднаннях за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітніх, фізкультурно-оздоровчих, спортивних та інших закладах освіти, установах; фондах, асоціаціях, діяльність яких пов'язана із функціонуванням позашкільної освіти. Особливістю позашкільної освіти є добровільна участь у навчально-виховному процесі; вільному виборі занять; різноманітності видів діяльності та сфер спілкування, що сприяє набуттю досвіду соціальних відносин та загальної соціалізації особистості. Разом з тим, теорія позашкільної освіти взаємопов'язана і перебуває в органічній єдності з практикою. Теорія йде від практики, узагальнює її і обґрунтовується нею. Практика осмислюється, організовується і спрямовується теорією (Биковська, 2010).

Внаслідок широко організованої практики позашкільної освіти в Україні функціонують і розвиваються її різноманітні форми. У статті 15 Закону України «Про позашкільну освіту» визначено наступні напрями позашкільної освіти: пластовий; художньо-естетичний; мистецький; туристсько-краєзнавчий; еколого-натуралістичний; науково-технічний; дослідницько-експериментальний; фізкультурно-спортивний або спортивний; військово-патріотичний; бібліотечно-бібліографічний; соціально-реабілітаційний; оздоровчий та гуманітарний (Закон України «Про позашкільну освіту», 2000). З'єднує практику і теорію методика, що спрямована на узагальнення досвіду, способів, прийомів доцільного здійснення позашкільної освіти в закладах позашкільної освіти та інших соціальних інституціях. Особливе значення в сучасних умовах для

позашкільної освіти, навчально-виховної роботи в закладі позашкільної освіти має методика, що має базуватися на застосуванні компетентнісного підходу (Биковська, 2010). Навчальна програма гуртків, секцій, інших творчих об'єднань тощо, а також спеціалізованих закладів позашкільної освіти (з навчальних дисциплін (предметів), видів спорту тощо) розробляється закладами позашкільної освіти, іншими суб'єктами освітньої діяльності та затверджується (схвалюється) у порядку, визначеному законодавством.

В Законі України «Про позашкільну освіту» (2000) зазначено, що стратегічною сферою розвитку закладів позашкільної освіти є створення інклюзивного освітнього середовища, що розглядається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання, розвитку та соціалізації здобувачів освіти, в тому числі з особливими освітніми потребами, з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Варто зазначити, що позашкільна освіта здійснюється диференційовано відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів, здібностей вихованців, учнів і слухачів з урахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я у різноманітних організаційних формах: заняття, гурткова робота, клубна робота, дистанційна робота, урок, лекція, індивідуальні заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, змагання, тренування, репетиція, похід, екскурсія, експедиція, практична робота в лабораторіях, майстернях, теплицях, на науково-дослідних земельних ділянках, сільськогосподарських та промислових підприємствах, на природі та в інших формах, передбачених статутом закладу позашкільної освіти.

Варто зазначити, що пріоритетним напрямком державної соціальної та освітньої політики України та країн світової спільноти є створення системи ефективної соціальної реабілітації осіб з особливими освітніми потребами та інтелектуальними порушеннями зокрема. Отже, особливої значущості набуває проблема розробки адаптованих навчальних програм різних напрямів позашкільної освіти, відображених у змістовному, технологічному і організаційно-педагогічному компонентах, що дозволяють здійснювати індивідуалізований підхід до дитини в процесі соціалізації а також створення спеціальних умов для можливості здобуття позашкільної освіти дітьми з інтелектуальними порушеннями, що відкриває їм шлях до соціального та професійного зростання, реалізації власних здібностей і потреб. В цьому контексті позашкільна освіта для дітей з інтелектуальними порушеннями є важливою формою їх соціального захисту, реальним шансом створити передумови для подальшого самостійного і незалежного життя, трудової діяльності. У руслі цієї парадигми здійснюється активний пошук шляхів і засобів удосконалення змісту, форм і методів позашкільної освіти, обґрунтовується нова методологія корекційного виховання і розвитку цієї категорії учнів, аналізуються спеціальні умови організації позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями. У якості

спеціальних умов вважаємо за доцільне виділити наступні: оптимальний режим освітнього навантаження (застосування охоронно-педагогічного режиму); корекційно-розвиваюча спрямованість освітнього процесу; урахування індивідуальних особливостей дитини; дотримання комфортного психоемоційного режиму; використання сучасних педагогічних технологій, в тому числі інформаційних, комп'ютерних для оптимізації освітнього процесу, підвищення його ефективності, доступності); спеціалізовані умови (висування комплексу спеціальних завдань навчання, орієнтованих на модально-специфічні закономірності осіб з інтелектуальними порушеннями); диференційоване і індивідуалізоване навчання з урахуванням специфіки розвитку дитини.

В результаті адаптації програм позашкільної освіти має здійснюватися розширення соціального досвіду дітей, розширення компетентності у сфері соціально-освітніх програм, розвиток рефлексивних здібностей, умінь аналізу і самоаналізу; формування соціальних і життєвих компетенцій; вдосконалення навичок спілкування, в навчальній діяльності; ознайомлення громадськості з проблемами дітей з інтелектуальною недостатністю через публічну демонстрацію досягнень (виставки, майстер-клас, концерти, фестивалі, соціокультурна анімація та ін.); професійне визначення школярів з інтелектуальними порушеннями.

Отже, ефективна інтеграція в суспільство, розвиток життєвої компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями можливі за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвивального простору закладу позашкільної освіти, який системно поєднує в собі психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку і саморозвитку дитини як суб'єкта культури і життя. Теоретичні засади позашкільної освіти, визначають та характеризують сутність, принципи, зміст, форми та методи навчально-виховного процесу в закладах позашкільної освіти. Також вони є основою для розробки методики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями, адаптації програм напрямів позашкільної освіти, які в сучасних умовах доцільно розробляти на основі компетентнісного підходу.

Список використаної літератури

- 1. Берека В. Є.** Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2001. 25 с.
- 2. Биковська О. В.** Сучасні положення теорії та методики позашкільної освіти. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2010. Вип. 2. С. 171–180.
- 3. Биковська О. В.** Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2008. 41 с.
- 4. Евладова Е. Б.** Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Москва, 2004. 383 с.
- 5. Про позашкільну**

освіту: Закон України від 07.12.2000 р. № 2120-III. *Відомості Верховної Ради України*. 2000. № 46. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (дата звернення: 18.12.2020). **6. Пустовіт Г. П.** Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект: монографія. Миколаїв: Вид-во МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. 316 с. **7. Синьов В. М.** Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник. Част. I. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с. **8. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів: практико зорієнтований посібник / під заг. ред. І. Г. Єрмакова, К. С. Тороп, К. В. Рейди.** Дніпро: Інновація, 2018. 385 с.

References

1. Bereka, V. Ye. (2001). *Sotsialno-pedahohichni osnovy rozvytku pozashkilnoi osvity v Ukraini (1957–2000 rr.)* [Socio-pedagogical bases of development of out-of-school education in Ukraine (1957–2000)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **2. Bykovska, O. V.** (2010). *Suchasni polozhennia teorii ta metodyky pozashkilnoi osvity* [Modern provisions of the theory and methods of extracurricular education]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment – International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management*, 2, 171-180 [in Ukrainian]. **3. Bykovska, O. V.** (2008). *Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini* [Theoretical and methodological bases of out-of-school education in Ukraine]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **4. Evladova, E. B.** (2004). *Teoreticheskie osnovy i praktika razvitiya dopolnitelnogo obrazovaniya v obsheobrazovatelnykh uchrezhdeniyakh* [Theoretical foundations and practice of the development of additional education in educational institutions]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian]. **5. Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 07.12.2000 r. № 2120-III** [On out-of-school education: Law of Ukraine of December 7, 2000]. (2000). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy – Verkhovna Rada of Ukraine*, 46. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text> (Last accessed: 18.12.2020) [in Ukrainian]. **6. Pustovit, H. P.** (2010). *Pozashkilna osvita i vykhovannia: teoretyko-dydaktychnyi aspekt* [Extracurricular education and upbringing: theoretical and didactic aspect]. Mykolaiv: Vyd-vo MDU im. V. O. Sukhomlynskoho [in Ukrainian]. **7. Synov, V. M.** (2007). *Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika* [Corrective psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy]. Vols. I. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian]. **8. Yermakov, I. H., Torop, K. S., & Reidy, K. V.** (Eds.). (2018). *Sotsialna i zhyttieva praktyka ditei z intelektualnymy porushenniamy v umovakh navchalno-reabilitatsiinykh tsentriv* [Social and life practice of children with intellectual disabilities in educational and rehabilitation centers: a practice-oriented guide]. Dnipro: Innovatsiia [in Ukrainian].

Коваленко В. Є. Теоретичні засади практики позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні

У статті розглядається проблема теоретичних засад практики позашкільної освіти осіб з інтелектуальними порушеннями, її особлива значущість як соціального інституту, одного з основних факторів соціокультурної, професійної мобільності особистості, які виявляються депривованими в соціально-економічному плані в суспільстві. Встановлено, що ефективна соціально-педагогічна діяльність закладів позашкільної освіти дітей обумовлена змістовним, технологічним і організаційно-педагогічним компонентами, що дозволяють здійснювати індивідуалізований підхід до дитини в процесі соціалізації (з огляду на особливості її абілітації, обумовлені видом і ступенем тяжкості інтелектуального порушення); розкрити і розвинути адаптаційний потенціал дитини з інтелектуальними порушеннями в процесі колективної творчої роботи в природному середовищі однолітків; реалізувати механізми узгодженої взаємодії соціальних партнерів.

Визначено, що провідна роль в організації діяльності закладів позашкільної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями відведена методичній роботі, спрямованій на розвиток і оновлення змісту і методик різних напрямів позашкільної освіти. Особливу увагу приділено розробці індивідуальних програм гурткової роботи з метою соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями шкільного віку, спрямованих на їх самореалізацію в процесі спілкування і колективної творчої діяльності з однолітками, оволодіння широким комплексом соціальних ролей, норм і правил поведінки, і методиках їх реалізації.

Ключові слова: позашкільна освіта, діти з інтелектуальними порушеннями, соціалізація, напрями позашкільної освіти, гурткова робота.

Коваленко В. Е. Теоретические основы практики дополнительного образования детей с интеллектуальными нарушениями в Украине

В статье рассматривается проблема теоретических основ практики дополнительного образования детей с интеллектуальными нарушениями, его особая значимость как социального института, одного из основных факторов социокультурной, профессиональной мобильности личности. Установлено, что эффективная социально-педагогическая деятельность учреждений дополнительного образования детей обусловлена содержанием, технологическим и организационно-педагогическим компонентами, позволяющими осуществлять индивидуальный подход к ребенку в процессе социализации (учитывая особенности ее абилитации, обусловленные видом и степенью тяжести интеллектуального нарушения), раскрыть и развить адаптационный потенциал ребенка с интеллектуальными нарушениями в процессе коллективной творческой работы в природной среде сверстников; реализовать механизмы согласованного взаимодействия социальных партнеров.

Определено, что ведущая роль в организации деятельности учреждений дополнительного образования детей с интеллектуальными нарушениями отведена методической работе, направленной на развитие и обновление содержания и методик направлений дополнительного образования. Особое внимание уделено разработке индивидуальных программ кружковой работы с целью социализации детей с интеллектуальными нарушениями школьного возраста, направленных на их самореализацию в процессе общения и коллективной творческой деятельности со сверстниками, овладение широким комплексом социальных ролей, норм и правил поведения, методики их реализации.

Ключевые слова: дополнительное образование, дети с интеллектуальными нарушениями, социализация, направления дополнительного образования, кружковая работа.

Kovalenko V. Theoretical Fundamentals of Children with Intellectual Disorders' Extracurricular Education Practice in Ukraine

The article examines the problem of theoretical foundations of people with intellectual disabilities' out-of-school education, its special significance as a social institution, one of the main factors of socio-cultural, professional mobility of the individual, which are deprived in socio-economic terms in society. It is established that the specifics of the activities of out-of-school education as an element of society, designed to fulfil the state order for the socialization of children and to promote social protection of the individual, its social formation and development.

It is established that the effective socio-pedagogical activity of out-of-school educational institutions is due to the content, technological and organizational-pedagogical components that allow for an individualized approach to the child in the process of socialization (given the peculiarities of its habilitation due to the type and severity of intellectual disability); to reveal and develop the adaptive potential of a child with intellectual disabilities in the process of collective creative work in the natural environment of peers; implement mechanisms for coordinated interaction of social partners.

It is determined that the leading role in the organization of extracurricular educational institutions for children with intellectual disabilities is assigned to methodological work aimed at developing and updating the extracurricular education content and methods of various areas. The article focuses on the development of individual programs of group work to socialize schoolchildren with intellectual disabilities.

Key words: extracurricular education, children with intellectual disabilities, socialization, areas of extracurricular education, group work.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Перетяга Л.

УДК 373.2-056.264:81-028.31(045)

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-208-218

Проскурняк Олена Ігорівна,

доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради,

м. Харків, Україна.

ponolena.2008@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8909-3834>

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У зв'язку зі збільшенням кількості дітей з розладами аутистичного спектру актуалізуються питання підвищення ефективної корекційно-розвивальної роботи з означеною категорією, яка неможлива без своєчасної діагностики розладів аутистичного спектру. У зв'язку з тим, що більшість таких дітей мають труднощі у комунікації з оточуючими важливим є діагностика й виявлення комунікативних труднощів, зокрема діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку, оскільки подальше інклюзивне навчання передбачає інтенсифікацію соціально-комунікативної взаємодії.

Питаннями діагностування та психолого-педагогічної допомоги дітям з дитячим аутизмом займались Є. Баєнська, 2000; К. Лебединська, 1992; І. Мамайчук, 2014; С. Морозова, 2008; О. Нікольська 2012; А. Хаустов 2013; Д. Шульженко, 2009; та інші. Діагностичні методики описали й українські науковці: Н. Базима, 2013; К. Островська, 2017; О. Романчук, 2011; Т. Скрипник, 2010; В. Тарасун, 2008; Д. Шульженко, 2019 та ін.

Вибір діагностичних методів дослідження пов'язаний з урахуванням спеціальних і загальнодидактичних принципів, вчення про структуру дефекту, теорії системогенезу, досліджень щодо гетерохронії розвитку функцій головного мозку (Нікольская, 2014). Ураховано і те, що всебічне уявлення про стан і особливості становлення в дитини мовлення як засобу спілкування можливо отримати тільки в процесі комплексного обстеження та аналізу її мовленнєвої діяльності (Н. Жукова, С. Морозова, Т. Скрипник, В. Тарасун, М. Шеремет, Д. Шульженко).

Водночас дискусійним залишається питання розвитку діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, зокрема добору методик діагностики та інтерпретації результатів розвитку діалогічного мовлення.

Метою статті є визначення особливостей діалогічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Під час діагностики вивчають анамнестичні дані (дослідження медичної документації та опитування батьків), орієнтуючись на симптоматику розладів аутистичного спектру, їх прояви, характеристику (звертати увагу на рівень соціальної взаємодії, стосунки дитини з зовнішнім світом, розвиток комунікації та гри, наявність поведінкових розладів, стереотипів) і динаміку; вивчають історію розвитку в цілому, рівень розвитку дитини, інші симптоми та скарги.

Безпосереднім обстеженням є дослідження психічного когнітивного, мовленнєвого розвитку дитини, визначення особливостей соціальної взаємодії, комунікації, ігрової діяльності, визначення, як вона взаємодіє з предметами навколишнього середовища. Обстеження бажано проводити в звичному для дитини середовищі, так як у невимушених умовах можна максимально виявити присутні в неї розлади.

Важливо дослідити сімейний контекст життя дошкільника: умови проживання та виховання, сприйняття порушень розвитку дитини, вплив особливостей дитини на родинні стосунки і т. д. З'ясувати ці питання можна за допомогою інтерв'ю або спостереження за тим, як члени сім'ї взаємодіють між собою.

У зв'язку з тим, що в нашій країні відсутні стандартизовані методики обстеження мовного розвитку, використовують «мовні картки» (схем логопедичного обстеження). У той же час, більшість діагностичних методик не пристосовані для використання при діагностиці рівня мовленнєво-комунікативного розвитку аутичних дітей.

С. Морозова робить акцент на обстеженні у дітей з РСА розуміння мовлення, а також його комунікативного використання (Морозова, 2020).

А. Хаустов (Хаустов, 2015) створив опитувальник на базі методики «Оцінка соціальних та комунікативних навичок для дітей з аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002).

О. Никольська (Никольская, 2014) розробила досить поглиблену методику обстеження дітей з РСА, яка дає змогу повною мірою дослідити усі сфери розвитку дитини відповідно до її особливостей. Велика увага приділяється саме комунікативній сфері. Її мовленнєву карту можна використовувати з метою з'ясування рівня мовленнєвого розвитку в цілому.

Таким чином, усі проаналізовані діагностичні методики спрямовані на визначення симптомів РАС та рівня розвитку комунікативної сфери в цілому. Саме для оцінки сформованості діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з аутизмом методичних розробок дуже мало, вони не досконалі, і їх слід адаптувати відповідно до особливостей кожної дитини.

Діагностика рівня розвитку діалогової комунікації полягає у визначенні рівня сформованості власне діалогічних навичок: ініціювання комунікативного акту, здатність підтримати та завершити розмову,

зв'язність і логічність висловлювання, інтонаційна наповненість діалогу; уміння спілкуватися в парі, групі, колективі; уміння звертатися з проханням, повідомленням, вимогою, вітатися, знайомитися, вибачатися, дякувати, прощатися, привертати увагу; уміння використовувати невербальні засоби спілкування; уміння ставити запитання, використовувати у мовленні репліки-штампи, знання діалогового етикету, граматична правильність.

Отже, зважаючи на діагностичні критерії, слід зробити висновок, що процес вивчення рівня розвитку діалогічного мовлення дітей даної категорії та інших сфер діяльності, які впливають на формування діалогу, непростий і тривалий. Причиною цього є складність дефекту.

Для того, щоб подальшому підібрати ефективні заходи з корекції розвитку діалогічного мовлення, під час вивченням стану діалогічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру не можна вивчати лише сформованість навичок та умінь, необхідних для даного виду спілкування, оскільки аутизм – досить складне порушення. Для вдалого логопедичного впливу при дослідженні потрібно охопити всі сфери розвитку дитини.

Дитина з підозрою на розлад аутистичного спектру має пройти обстеження таких спеціалістів: дитячого психіатра, психолога, спеціального педагога, логопеда. За потребою можуть проводитися обстеження іншими спеціалістами з використанням інструментальних та лабораторних обстежень.

Системи оцінювання поділяють на три групи:

- 1) анкети для батьків і вчителів;
- 2) структуроване спостереження за поведінкою дітей;
- 3) стандартизовані інтерв'ю з батьками.

Відповідно до проблеми, що вивчається, підібрано діагностичні методики з метою виявлення рівня сформованості діалогічного мовлення у дошкільників з аутизмом, що дало змогу грамотно скласти експериментальну програму для подальшої корекції розвитку діалогічного мовлення цих дітей.

Для досягнення мети були визначені наступні завдання:

1. Підібрати засоби обстеження для визначення стану сформованості діалогічного мовлення у дошкільників з таким порушенням.

2. Вивчити рівень сформованості, особливості діалогічного мовлення у даної категорії дітей.

3. Проаналізувати отримані дані.

Вибір діагностичних методів дослідження пов'язаний з урахуванням спеціальних і загальнодидактичних принципів (Никольская, 2014; Островська, 2006; Стародубова, 2013).

Під час діагностування використано такі експериментальні методи: спостереження за поведінкою дітей під час навчально-виховного процесу та самостійної діяльності, бесіда, гра, конструювання, тестування, дії за

зразком, ілюстрація. По завершенню констатувального експерименту здійснено оцінювання та прогнозування результатів роботи. Ураховуючи особливості дітей-аутистів, максимально використовувалась візуальна підтримка.

Обстеження поєднує завдання методики Н.Стародубової (Стародубова, 2013) («Мовленнєвий етикет», «Запит інформації», «Назви, що це», «Реплікування», «Складання діалогів») та завдання опитувальника «Оцінка комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра», розробленого на базі методики «Оцінка соціальних та комунікативних навичок для дітей з аутизмом» (Quill, Bracken, Fair, Fiore, 2002). Завдання дослідження, підібрані з урахуванням комунікативної задачі для досліджуваних, забезпечують невимушені для діалогічного мовлення умови, відповідають віковим особливостям та інтересам дошкільників.

Основна увага приділялася оцінюванню критеріїв, які б дозволили зробити висновки з проблеми дослідження: комунікабельність, експресивність спілкування, використання невербальних засобів; визначення умінь звертатися з проханням, вимогою, повідомленням; уміння надавати соціальну реакцію-відповідь, привертати увагу, ставити запитання; ініціювання та ведення діалогу; використання у мовленні реплік-штампів та слів увічливості, знання діалогового етикету; уміння спілкуватися в парі, групі, колективі; логічність викладу, граматична правильність; соціальна спрямованість (спілкування заради спільної діяльності).

Дослідження проводилося на базі Дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 33 комбінованого типу м. Харкова впродовж 2019-2020рр.

Експериментом було охоплено 12 дітей-дошкільників у віці 5-6 років, яким поставлено діагноз дитячий аутизм та вторинний загальний недорозвиток мовлення I та II рівнів.

Завдання повинні бути доступними й цікавими для респондентів, інструкції – чіткими та зрозумілими. Тому на початку проведено спостереження за дошкільниками у звичних умовах під час різних видів діяльності.

Завдання експерименту спрямовані на визначення комунікативних умінь та навичок, які необхідні для розвитку діалогічного мовлення. У залежності від рівня сформованості, кожне завдання було оцінено в балах: «0», «1», «2».

«0» – уміння не сформовано. Дитина ніколи не використовує комунікативну навичку, ухиляється від виконання завдання, не вступає в контакт (низький рівень).

«1» – уміння сформовано частково. Дитина інколи використовує комунікативну навичку або використовує частково – тільки з підказкою (середній рівень), або з великою кількістю граматичних і стилістичних

помилки (її висловлювання не зовсім доречні, не завжди відповідають ситуації спілкування).

«2» – уміння сформовано повністю. Дитина завжди використовує навичку. Її мовлення вмотивоване, відповідає темі та змісту спілкування. (достатній рівень).

Отримані результати були зафіксовані та проаналізовані.

Сумарні результати дали змогу виділити рівні розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з аутизмом, характеристика яких представлена нижче.

Низький рівень: дитина не виконує самостійно жодного завдання, виконує частину завдань лише за допомогою дорослого або відмовляється від виконання завдань (0 – 12).

Середній рівень: дитина уміє самостійно висловлювати прохання, вимоги, відмову, згоду; реагує на своє ім'я; відповідає та ставить прості запитання за допомогою дорослого; привертає увагу оточуючих; не завжди адекватно виражає власні емоції за допомогою міміки та жестів; її мовлення аграматичне, дитина частково потребує допомоги; виявляє ознаки афективної, девіантної поведінки (13 – 30).

Достатній рівень: дитина називає предмети, знайомих людей на ім'я, персонажів із книг, мультфільмів; описує дії та розташування предметів; визначає властивості речей та їх ознаки; ініціює та підтримує елементарний діалог; дотримується культури спілкування; відповідає та ставить прості запитання: «Що це?», «Хто це?», «Що робить?», «Де?»; адекватно виражає власні емоції (31 – 48).

Отже, найлегшими для виконання були завдання, спрямовані на визначення сформованості умінь висловлювати прохання і вимоги та соціальної реакції у відповідь. Завдання, що вимагали від респондентів ініціативи, – переважно непосильні (діаграма 1).

Аналіз обстеження показав, що достатнього рівня не має жодна дитина.

Навичками діалогу одинадцять респондентів володіють на низькому рівні (91,7%).

Хлопчик, 6 років, уникав контакту, постійно відволікався, весь час спостерігалися прояви ауто стимуляції – аутодіалоги, розгойдування, розглядання рук перед очима. Хлопчик повторив за експериментатором лише «Привіт» і «Пока». Не зважаючи на те, що він розмовляє, мовлення для спілкування з іншими людьми не використовує. Якщо в чомусь виникає потреба, намагається забезпечити її самостійно, водить педагога за руку або застосовує вказівний жест.

В інших дітей цього рівня не завжди присутня реакція на сласне ім'я. Діти підходили до того, хто їх кликав, давали і брали завдання, проте часто відволікалися, іноді відмовлялися відповідати на питання, що частково пов'язано з дезадаптивною поведінкою. Спостерігалася вибірковість і вузьке коло спілкування, їм було важко сконцентрувати увагу на співрозмовникові. Постійно надавалася допомога

експериментатора. Інструкції необхідно було повторювати декілька разів.

Діти цього рівня інколи звертаються за допомогою дорослого в ситуації дискомфорту, але переважно невербально. Під час бесіди спостерігалася затримка формування фразового мовлення. Їх висловлювання були емоційно та інтонаційно невиразні, аграматичні й склалися з одного-двох слів, переважно іменників. При зверненні з проханням двоє дівчаток називали бажаний об'єкт, пропускали дієслова («Водички», «Пластилін» замість пити, ліпити); використовували мовленнєві стереотипи, які вони застосовували в певних ситуаціях спілкування, проте які не були коректними в даний момент (дівчинка викрикувала фразу з мультфільму «Я їсти хочу!» в момент роздратування).

Із навичок володіння мовленнєвим етикетом можна назвати лише заучені слова привітання та прощання: «Привіт», «Пока», до вживання яких треба спонукати. Дошкільники самостійно не вміють ставити запитання, ініціювати діалог та підтримувати його.

Слід зауважити, що діти рідко можуть привернути до себе увагу в адекватній формі та не використовують особові займенники «я», «ти» при зверненні. Ні в кого не сформовано адекватне вираження відмови за допомогою жесту. Діти зовсім не користуються жестом привітання, а жест прощання сформований у половини обстежуваних. Не реагують на жести, звернені до них, та міміку дорослих.

У всіх дітей наявні ехोलалії, мовленнєві стереотипи, аутодіалоги, що свідчить про нерозуміння того, що їм кажуть, нерозуміння вимог, або невміння сформулювати відповіді чи взагалі небажання спілкуватися. Деякі з них привертають таким чином увагу, звертаються з проханням («Будеш цукерку» замість «Дай цукерку»), виявляють ініціативу соціального контакту. Деякі вихованці використовують відображене мовлення як самоінструкцію, наприклад: «Сідай», «Ручки, як у школі» та спосіб саморегуляції. Майже всі постійно декламують вислови з мультків, щось наспівують; деякі діти розмовляють ні до кого не спрямованою «своєю» мовою.

Найбільше завдань з-поміж дітей низького рівня виконав хлопчик 5р., який, на відміну від інших, відповідав «Так» або «Ні» на запитання. Хлопчик краще розуміє звернену мову, але не вміє ініціювати розмову. Дитина постійно протестувала проти виконання завдань: кричав, падав, розкидав предмети.

Лише одна дитина – володіє навичками ведення діалогу на середньому рівні (8,3%). Він може за підтримки, ініціативою та з допомогою іншого вести, підтримувати чи складати діалог, поставити запитання відповідно до заданої теми. Висловлювання складаються з 2-3 реплік. Але вставних слів зі значенням ввічливості чи привернення уваги хлопчик не використовує. Михайло швидко вступає в контакт з дорослими та однолітками, прагне до спілкування, відповідає на питання,

використовуючи повні поширені речення, відповіді логічно сформульовані. Проте його мовлення аграматичне, емоційно невиразне, рідко супроводжується використанням невербальних засобів спілкування. Говорить про себе в третій особі: «Сашко хоче гратися». Продуктивному спілкуванню під час експерименту часто заважали прояви поведінкового негативізму.

Дані сформованості діалогічного мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектру для наочності представлено на рис.1.

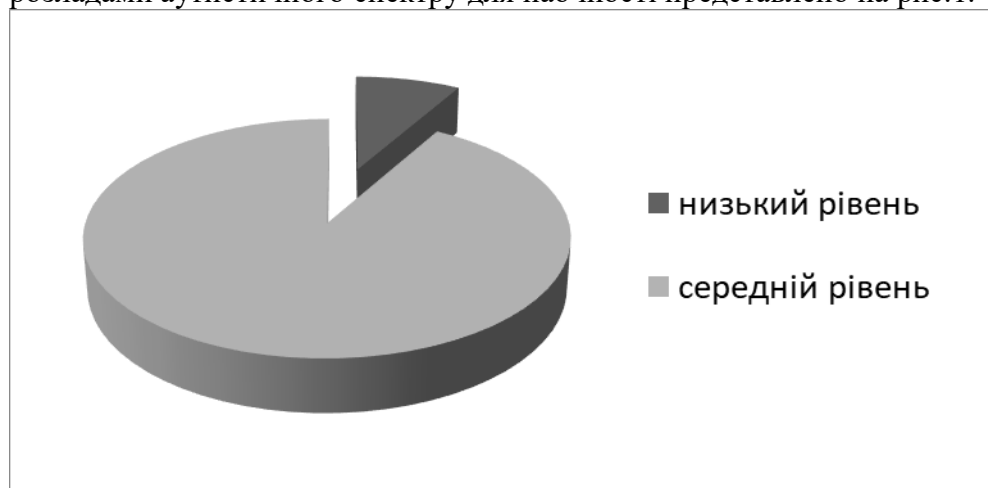


Рис.1. Рівень сформованості діалогічного мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектру

Під час експерименту підтверджено дані, що до труднощів, які заважають вступати в контакт з людьми, та ініціювати діалог призводять несформованість розуміння мовлення (діти часто не можуть зрозуміти словесну інструкцію без візуальної підказки), абстрактного мислення (неправильно вживають особові займенники, дієслова: «на» замість «дай», «малює» замість «малюю»), нерозуміння лексико-граматичних та синтаксичних зв'язків, що використовують у мовленні (не відмінюють слова, не узгоджують іменники з іншими самостійними частинами мови, не використовують сполучники: «Хлопчик дівчинка вирізати»), незрілість емоційно-вольової сфери.

З огляду на аналіз дослідження очевидно, що даний контингент дітей має порушення в формуванні навичок спілкування і самостійно не спроможний виділяти структурні компоненти діалогу, підтримувати, а тим більше – ініціювати його. Ці порушення передусім пов'язані з особливостями аутизму: нерозумінням зверненої мови, зв'язків між мовою та навколишньою дійсністю, невмінням зрозуміти та прогнозувати поведінку, емоції та почуття інших людей (Шеремет, 2016); їх світогляд будується лише з власного досвіду.

Отже, дослідження довело, що сформованість діалогічного мовлення не відповідає віку досліджуваних і знаходиться переважно на низькому рівні (91,7%). Лише одна дитина, дівчинка, 6 років, володіє

навичками ведення діалогу на середньому рівні (8,3%). З огляду на аналіз дослідження очевидно, що даний контингент дітей має порушення в формуванні навичок спілкування і самостійно не спроможний виділяти структурні компоненти діалогу, підтримувати, а тим більше – ініціювати його, ставити запитання і відповідати на них. Усі діти розмовляють, але їхнє мовлення комунікативно не спрямоване. В лексиці переважають іменники з конкретним значенням, наявні моментальні чи відстрочені ехोलалії, стереотипні слова та фрази. Більшість погано розуміє звернену мову, не розуміє лексико-граматичних та причинно-наслідкових зв'язків, не використовує невербальні засоби спілкування. Інколи діти виявляють бажання спілкуватися, але через невміння висловитися і через нерозуміння їхніх намірів іншими їх мотивація згасає.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що нерозуміння мовлення, значень невербальних засобів спілкування дітьми з розладами аутистичного спектру та невміння ініціювати розмову призводить до відмови від взаємодії з іншими людьми, їх відстороненості. Очевидно, що діалогічне мовлення респондентів саме собою не формується і потребує створення спеціальних умов для розвитку.

Перспективою подальшого дослідження є розробка конструкту діагностичних методик, спрямованих на вивчення діалогічного мовлення у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, її апробація та аналіз розвитку діалогічного мовлення у таких дітей у динаміці.

Список використаної літератури

- 1. Морозова С. С.** Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии. [Електронний ресурс]. Режим доступа: <http://www.SpecialNeeds.ru/> <http://www.autism.ru/>
- 2. Никольская О. С.** Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2014. 288 с.
- 3. Островська К. О.** Проблеми психологічної діагностики аутичних дітей: методичні рекомендації для проведення практичних занять з курсу «Дитячий аутизм: проблеми психологічної допомоги». Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 38 с.
- 4. Стародубова Н. А.** Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 256 с.
- 5. Хаустов А. В.** Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра. М.: ЦПМССДиП, 2015. 87 с.
- 6. Шеремет М. К.** Логопедия: підручник. К.: Вид. дім «Слово», 2016. 376 с.

References

- 1. Morozova, S. S.** Razvitie rechi u autichnyh detej v ramkah povedencheskoj terapii [Speech development in autistic children in behavioral therapy]. [Elektronnij resurs]. Retrieved from <http://www.SpecialNeeds.ru/> <http://www.autism.ru/> [in Russian].
- 2. Nikol'skaya, O. S.** (2014). Autichnyj rebenok. Puti pomoshchi [Autistic child. Ways to help]. M.: Terevinf [in

Russian]. **3. Ostrovska, K. O.** (2006). Problemy psykholohichnoi diahnostyky autychnykh ditei [Problems of psychological diagnosis of autistic children]. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian]. **4. Starodubova, N. A.** (2013). Teoriya i metodika razvitiya rechi doshkol'nikov [Theory and methods of speech development of preschoolers]. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya» [in Russian]. **5. Haustov, A. V.** (2015). Formirovanie navykov rechevoj kommunikacii u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra [Formation of speech communication skills in children with autism spectrum disorders]. M.: СPMSSDiP [in Russian]. **6. Sheremet, M. K.** (2016). Lohopediia [Speech therapy]. K.: Vyd. dim «Slovo» [in Ukrainian].

Проскурняк О. І. Вивчення розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектру

У статті проаналізовано дослідження з питань діагностики розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. Зазначено, що для оцінки сформованості діалогічного мовлення дітей дошкільного віку з аутизмом методичних розробок дуже мало, вони не досконалі, і їх слід адаптувати відповідно до особливостей кожної дитини. Діагностика рівня розвитку діалогової комунікації полягає у визначенні рівня сформованості власне діалогічних навичок: ініціювання комунікативного акту, здатність підтримати та завершити розмову, зв'язність і логічність висловлювання, інтонаційна наповненість діалогу; уміння спілкуватися в парі, групі, колективі; уміння звертатися з проханням, повідомленням, вимогою, вітатися, знайомитися, вибачатися, дякувати, прощатися, привертати увагу; уміння використовувати невербальні засоби спілкування; уміння ставити запитання, використовувати у мовленні репліки-штампи, знання діалогового етикету, граматична правильність. Відповідно до окреслених показників здійснено добір діагностичних методик, спрямованих на визначення стану розвитку діалогічного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. Описано рівні розвитку діалогічного мовлення у дошкільників з розладами аутистичного спектру: низький, середній, достатній (якого не було зафіксовано у респондентів).

Ключові слова: дошкільники, розлади аутистичного спектру, діалогічне мовлення, діагностика, розвиток.

Проскурняк О. И. Изучение развития диалогической речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

В статье проанализировано исследование по вопросам диагностики развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Отмечено, что для оценки сформированности диалогической речи детей дошкольного возраста с аутизмом методических разработок недостаточно, они не совершенны, и их следует адаптировать в соответствии с особенностями каждого ребенка. Диагностика уровня

развития диалоговой коммуникации зависит от уровня развития диалогических навыков: инициирование коммуникативного акта, способность поддержать и завершить разговор, связность и логичность высказывания, интонационная наполненность диалога; умение общаться в паре, группе, коллективе; умение обращаться с просьбой, сообщением, требованием, здороваться, знакомиться, извиняться, благодарить, прощаться, привлекать внимание; умение использовать невербальные средства общения; умение задавать вопросы, использовать в диалоге реплики-штампы, знание диалогового этикета, грамматическая правильность. Согласно перечисленным показателям осуществлен отбор диагностических методик, направленных на определение состояния развития диалогической речи у детей с расстройствами аутистического спектра. Описаны уровни развития диалогической речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра: низкий, средний, достаточный (которого не было зафиксировано у респондентов).

Ключевые слова: дошкольники, расстройства аутистического спектра, диалогическая речь, диагностика, развитие.

Proskurniak O. Study of the Development of Dialogue Speech in Preschoolers with Autistic Spectrum Disorders

The article analyzes the research on the diagnosis of speech development among children with autism spectrum disorders. It is taken into account that a comprehensive idea of the state and features of a child's formation speech as a means of communication can be obtained only in the process of a comprehensive examination and analysis of his or her speech activity. It is proved that the majority of diagnostic techniques are not suitable for use in diagnosing of the level of speech and communication development of autistic children. It is noted that to assess the formation of dialogic speech of preschool children with autism, there are very few methodological developments, they are not perfect, and they should be adapted to the characteristics of each child. Diagnosis of the level of development of dialogic communication is to determine the level of formation of actual dialogic skills: the initiation of a communicative act, the ability to support and complete the conversation, coherence and logic of expression, intonation of dialogue; ability to communicate in pairs, groups, teams; ability to address with a request, a message, a demand, a greeting, to meet, to apologize, to thank, to say goodbye, to attract attention; an ability to use non-verbal means of communication; ability to ask questions, to use replica-stamps in speech, knowledge of dialogue etiquette and grammatical correctness. In accordance with the outlined indicators, a selection of diagnostic techniques aimed at determining the state of development of dialogic speech in children with autism spectrum disorders was carried through. The levels of development of dialogic speech in preschoolers with autism spectrum disorders are described: low, medium, sufficient (which was not recorded among the respondent. All children have had echolalia, speech stereotypes, autodiologues recorded,

which indicates a lack of understanding of what they are told, misunderstanding of requirements, disability to form answers or reluctance of communication in general. Analysis of the results of the study showed that misunderstanding of speech, of the meaning of nonverbal means of communication by children with autism spectrum disorders and the inability to initiate conversation leads to refusal to interact with other people, and their alienation.

Key words: preschoolers, autism spectrum disorders, dialogic speech, diagnosis, development.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Шапаренко Х.

УДК 373.3.015.3:796.011.3

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-219-233

Цибулько Людмила Григорівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

luda.czibulko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1201-3215>

Віцько Сергій Миколайович,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач

кафедри методик викладання спортивно-педагогічних дисциплін

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

м. Слов'янськ, Україна.

sergejwitsko@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7089-5482>

**ОПТИМІЗАЦІЯ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЯК УМОВА
ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНО ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Фізичне виховання в навчально-виховному процесі молодших школярів, як складова частина загальної системи освіти, має закласти основи забезпечення та розвитку фізичного і морального здоров'я, комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості. Воно повинно сприяти вдосконаленню фізичної та психологічної підготовки до активного життя. Крім того, фізичне виховання може інтегрувати знання, отримані при вивченні всіх навчальних предметів, за рахунок свого прикладного та природознавчого характеру (Дубогай О.Д., 2001).

Гра є важливим засобом навчання й виховання дітей, особливо молодшого шкільного віку.

Рухливі ігри сприяють розвитку фізичних здібностей, формують раціональні рухові уміння і навички, підвищують працездатність. Рухливі ігри забезпечують комплексний розвиток фізичних якостей і сприяють закріпленню рухових навичок в умовах ігрових ситуацій, що постійно змінюються (Кругляк О.Я., 2000).

Насьогодні у розвитку гри педагоги й психологи спостерігають ряд взаємопов'язаних тенденцій. По-перше, для дорослих вона перестала бути лише варіантом дозвілля, а стала важливим інструментом набуття нових знань, умінь та навичок. По-друге, діти, для яких гра – життєва необхідність і умова нормального розвитку, перестають грати і віддають перевагу соціальним мережам та гаджетам. По-третє, – ігри сучасних дітей не лише не стають змістовнішими й різноманітнішими, а навпаки,

спостерігається тенденція до зниження їх загального навчально-виховного рівня (Дубогай О.Д., 2001).

Правильно дібрані ігри сприяють гармонійному розвитку організму дитини. Різноманітні рухи й дії дітей під час гри, при вмілому керівництві ними позитивно впливають на серцево-судинну, дихальну та інші системи організму, підвищують розумову та загальну працездатність дитини (Чижик О.Г., 2018).

Заняття іграми сприяють виробленню і забезпечують удосконалювання координованих, ошадливих і погоджених рухів, сприяють утворенню умінь входити в потрібний темп і ритм роботи; дозволяють виконувати найбільш доцільно, спритно і швидко різноманітні рухові задачі. Це важливо у навчальній і практичній діяльності учнів молодшого шкільного віку (Кругляк О.Я., 2000).

Разом з тим, недостатньо повно розроблена технологія використання рухливих ігор у процесі навчальних занять учнів молодшого шкільного віку. Як правило, учителі фізичної культури та вчителі початкових класів емпірично добирають рухливі ігри.

Таким чином, виникає потреба в розробці системи використання рухливих ігор як ефективного засобу фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку, розвитку фізичних якостей та активізації їх пізнавальної діяльності.

У дослідженнях багатьох вчених відзначається, що рухливі ігри – це природна біологічна необхідність, ступінь задоволення якої багато в чому визначає структурний та функціональний розвиток організму дітей. Адже правильно організована рухова активність у дитинстві створює передумови для нормальної життєдіяльності організму людини в дорослому віці. Вона відіграє роль регулятора росту організму, є необхідною умовою для становлення та удосконалення дитини як біологічної істоти і соціального суб'єкта (Бондар Т.С., 2001).

Цінність рухливих ігор полягає в тому, що вони розвивають рухи дітей, спонукають бути активним, діяльним, міркувати, досягати успіху, зміцнюють нервову систему, поліпшують апетит, розвивають психічні та моральні якості – колективізм, дисциплінованість, сміливість, винахідливість, рішучість, чесність, повагу. Рухливі ігри є чудовим виховним засобом, і успішне проведення їх значною мірою залежить від знань раціональної методики і творчого використання її педагогом (Єрмолова В.М., 2012).

У рухливій грі вдосконалюються якість і швидкість рухових дій, гнучкість рухових навичок, ефективність їх застосування. Цьому сприяє наявність певних чинників у рухливій грі, а саме: самостійне вирішення рухових завдань з урахуванням ігрової ситуації; відсутність часу для підготовки виконання основного руху; швидке переключення з одного руху на інший; емоційна насиченість; узгодження своїх рухів із діями ведучого та інших дітей.

В процесі розвитку нових педагогічних ідей та теорій, стосовно розробки методики використання рухливих ігор, багато вітчизняних та зарубіжних педагогів розглядають у своїх працях цю проблематику, та підкреслюють значення використання рухливих ігор в формуванні всебічно розвинутої та здорової людини та впливу їх на фізичний розвиток молодого покоління в цілому (Бойченко Т.Є., 2007; Васьков Ю.В., 2010).

Особливу увагу рухливим іграм дітей шкільного віку приділяв у своїх працях П. Лесгафт. Він визначив їх роль і завдання, розробив основні методичні вказівки і зробив опис біля 100 різноманітних ігор відповідно до здійсненого ним же розподілу на прості та складні. Відомий як у педагогіці, так і у медицині своєю теорією та методикою фізичної освіти та виховання П. Лесгафт розглядав гру як один із потужних засобів виховання: «Гра – наймогутніший засіб для розвитку та фізичного виховання... Навряд чи можливо яким-небудь іншим засобом так сильно привернути увагу і навчити володіти, собою як саме грою» (Лесгафт П. Ф., 2017, с. 276).

І. Коротков у своїх працях зазначає: «Ігри слугують одним з головних засобів формування стійкого зацікавлення заняттями фізичною культурою та спортом. Потреба в тренуванні м'язів та внутрішніх органів, яка оснащена позитивним ігровим емоційним пофарбуванням, дозволяє краще пізнати себе і оточуючий світ... Ігри необхідні для забезпечення гармонійного сполучення розумових, фізичних та емоційних навантажень, загального сприятливого стану. Гра здійснює добродійний вплив на формування дитячої душі, розвитку фізичних сил і здібностей. У грі людина, що росте, пізнає життя» (Коротков І.М., 1991, с. 72). Описуючи гру, як вид діяльності І. Коротков. характеризує її, як відносно самостійну діяльність дітей та дорослих. Вона задовольняє потребу людини у відпочинку, розваженні, пізнанні, в розвитку духовних та фізичних сил.

Г. Васильков та В. Васильков відмічали: «Рухливі ігри надзвичайно емоційні, але вимоги дотримуватися встановлених правил дисциплінують учасників, привчають їх керувати своїми емоціями, допомагають вдосконалювати вольові якості» (Кругляк О.Я., 2011, с. 47). Рухлива гра належить до тих проявів ігрової діяльності, зазначають В. Яковлев та В. Ратніков, в яких чітко виражено значення рухів. Для рухливої гри характерні активні творчі рухові дії, мотивовані за сюжетом. Ці дії інколи обмежуються правилами (загальноприйнятими, встановленими керівником або граючими), спрямованими на подолання різноманітних труднощів на шляху до досягнення поставленої мети (Кругляк О.Я., 2011, Яковлев В. Г., 2011).

Багато цінного у творчу розробку проблеми використання ігрових засобів вносять дослідження І. Васильєва, І. Василькова, В. Страшинського, В. Качашкіна, І. Козетова, А. Цьося, С. Мудрика, С. Присяжнюка, а також зарубіжних фахівців Davies Pete, Hassler

Wolfgang, Howell Nancy, Howell Maxwell L., Prehambaud Ronald. Вони відмічають, що рухливі ігри мають велике значення для розвитку рухових здібностей, всебічного фізичного розвитку й зміцнення здоров'я дітей.

Мета дослідження – експериментально обґрунтувати використання рухливих ігор на уроках фізичної культури для ефективного розвитку фізичних якостей.

Методика організації рухливих ігор з дітьми молодшого шкільного віку буде ефективною, якщо дотримуватись таких правил:

- оздоровчі заходи повинні застосовуватись як частина цілісного педагогічного процесу загальноосвітньої школи;
- враховувати особливості фізичного розвитку, фізичної підготовленості учнів молодшого шкільного віку;
- сприяти формуванню здорового способу життя.

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз науково-методичні літератури на предмет узагальнення досвіду застосування рухливих ігор у фізичному вихованні молодших школярів.

2. Вивчити рівень розвитку рухових здібностей та морфофункціональні особливості учнів молодших класів.

3. Визначити ефективність використання режимів ігрових засобів для розвитку рухових здібностей учнів молодших класів.

В експерименті, який був проведений упродовж 2019-2020 навчального року прийняли участь учні 3-4 класів закладів загальної середньої освіти №13,15,17 м.Слов'янська, Донецької області у загальній кількості 122 особи.

Для побудови факторного експерименту необхідні знання про загальний рівень фізичного розвитку (РФР), індекс фізичного розвитку (ІФР) та особливості фізичного розвитку хлопчиків та дівчаток молодших класів. Для розв'язання поставлених завдань були використані широко відомі в практиці дослідження методи, які дозволили отримати об'єктивну картину рівня фізичного розвитку дітей: встановлення віку дитини, антропометричні обстеження, метод стандартів, метод динамометрії, методом спірометрії, метод індексів. З цією метою було проведено тестування. За результатами якого зроблений порівняльний аналіз за віковими та статевими особливостями. В процесі тестування реєструвались показники тотальних розмірів тіла школярів (зріст, вага, окружність грудної клітки), життєва ємність легень (ЖЄЛ) та кистьова динамометрія (Кругляк О.Я., 2011).

Для загального судження про фізичний стан кожної дитини окремо і класу взагалі, а також для подальшого планування навчальної роботи з фізичного виховання ми визначили індекс фізичного розвитку (ІФР) кожного учня і розподілили їх за групами ІФР. Результати свідчать, що протягом навчання у початковій школі поступово збільшується кількість дітей, які мають середній і вище середнього рівні фізичного розвитку.

Таким чином, результати дослідження фізичного розвитку учнів 3-4 класів свідчать, що довжина і маса тіла, окружність грудної клітки, показники ЖЄЛ і кистьової динамометрії знаходяться в межах вікових норм. Показники фізичного розвитку школярів постійно, але нерівномірно зростають, що обумовлюється механізмами пубертатного періоду (Кругляк О.Я., 2011).

Результати дослідження особливостей фізичного розвитку дітей молодшої школи показали, що за більшістю антропометричних показників школярі мають середній і вище середнього бал.

Для планування факторного експерименту необхідні знання про загальний рівень рухової підготовленості дітей молодшого шкільного віку та їх вікові і статеві особливості рухової підготовленості. Для цього було проведено тестування прояву рухових здібностей. У ході обстеження дітей був використаний комплекс різноманітних тестів, критеріями відбору яких були надійність і стабільність результатів, диференційованість, практичність.

За результатами тестування зроблений порівняльний аналіз за віковими та статевими особливостями і визначено загальний рівень рухової підготовленості учнів молодшого шкільного віку.

В результаті порівняння показників рухового тестування школярів було визначено середньостатистичні показники, які характеризували динаміку змін у кожній віковій групі.

Дослідження рухової підготовленості учнів показало, що як загальна оцінка кожного класу, так і більшість показників тестування мають низький бал. Найнижчий результат і оцінку мають учні всіх класів з тесту утримання пози «фламінго» (статична рівновага), ходьба по прямій лінії після 5 обертів (динамічна рівновага на фоні вестибулярного подразнення), що вказує на нестабільність нервових процесів протягом всього навчання дітей у початковій школі, слабкість вестибулярного апарату дітей, що досліджувались, невпевненість їх у собі (Кругляк О.Я., 2011).

Так само низьку оцінку мають учні всіх класів з човникового бігу, що свідчить про слабкість і малу координацію. Інші показники рухової підготовленості учнів, також мають невисокий результат і низьку оцінку.

Аналіз результатів тестування стану рухової підготовленості школярів 3-х та 4-х класів показав певну тенденцію до незначного поліпшення результатів всіх випробувань, яка пов'язана з природнім зростанням дитячого організму та здобуття певного рухового досвіду.

Дослідниками доведена можливість управління процесом навчання за допомогою варіювання різних умов (В. Заціорський, О. Лисенков, Г. Максимов, А. Сініцин, О. Худолій, Т. Карпунець, О. Іващенко, В. Мірошниченко).

Але на сьогодні ще недостатньо вивчені механізми впливу різних факторів та їх взаємодій на зміну показників рухових здібностей учнів молодших класів. Тому, для досягнення найкращого педагогічного

ефекту в руховій підготовці учнів необхідне визначення оптимальних співвідношень кількості ігор, їх повторів та інтервалів відпочинку як в одному занятті так і протягом навчального процесу.

Досліджувались режими використання засобів рухливих ігор в навчальному процесі учнів молодших класів. Метою дослідження було оптимізувати режим використання ігрових засобів для розвитку рухових здібностей учнів молодших класів.

Для цього визначили ступінь впливу обраних факторів на розвиток рухових здібностей (сили, швидкості, витривалості, координації, гнучкості) учнів молодших класів. На основі чого визначили оптимальний режим розвитку рухових здібностей учнів молодших класів засобами рухливих ігор.

В дослідженні використовувались такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; педагогічне тестування; методи математичного планування експерименту (ПФЕ 2³); метод моделювання. В експерименті вивчали вплив кількості ігор, їх повторів і інтервалів відпочинку на зміну показників рухових здібностей учнів молодших класів.

В експерименті реєструвалися результати впливу використання рухливих ігор на рівень розвитку фізичних якостей перед експериментом і після 10, 20, 30, 40 уроків. Аналізувались прирости. У результаті проведених досліджень було виявлено регресійну залежність результатів розвитку рухових здібностей від кількості ігор, кількості повторів та інтервалів відпочинку в учнів молодших класів у залежності від вікових та статевих особливостей.

Факторний експеримент дав можливість вивчити вплив кількості ігор, їх повторів та інтервалів відпочинку на розвиток рухових здібностей початкової школи та використати комплексний підхід до вивчення об'єктів, що припускає одночасне варіювання багатьох факторів з метою оцінки їхнього впливу і впливу їх взаємодій. Одночасне варіювання факторами за спеціальною програмою забезпечило вивчення кожного з них у різних умовах, створюваних зміною інших факторів. Це дозволило отримати більш надійні висновки, придатні до умов, що змінюються.

На зміну показників сили у хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків позитивно впливають такі фактори, як кількість ігор, кількість повторів та взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 20-ти уроків позитивно впливають ті ж фактори: кількість ігор і кількість повторів. Негативний вплив чинить фактор взаємодії кількості ігор із інтервалами відпочинку. Протягом 30-ти уроків позитивно впливають кількість ігор і кількість повторів. Протягом 40-ка уроків спостерігається позитивний вплив інтервалів відпочинку і взаємодії кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку.

На зміну показників сили у дівчаток молодших класів на 1-му етапі дослідження позитивно впливають фактори кількість повторів і взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку, а взаємодія

кількості ігор із інтервалами відпочинку і взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку – негативно. На 2-му етапі спостерігається негативний вплив факторів кількість ігор і кількість повторів. На 3-му етапі позитивно впливають фактори кількість ігор і кількість повторів. На 4-му етапі фактори кількість ігор і взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку впливають позитивно.

Для розвитку силових здібностей у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Перетягування пар», «Перетягни за лінію», «Утримайся в колі», «Перенесення у шерензі», «Змагання трійок», «Перенесення м'ячів», «Перестав лавочку», «Терміновий вантаж» «Хто сильніший», «Естафета-тачка», «Розірвати коло», «Бій півників», «Зграя качок», «Третій зайвий з опором» та ін..

На зміну показників швидкісно-силової підготовленості хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів, кількість ігор із кількістю повторів та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку. Протягом 20-ти уроків найбільш впливають кількість ігор та інтервали відпочинку, також взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 30-ти уроків – кількість ігор, взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку. Протягом 40-ка уроків – кількість ігор, взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку.

На зміну показників швидкісно-силової підготовленості дівчаток молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів, та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів. Протягом 20-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів, та взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 30-ти уроків – кількість ігор, кількість повторів. Протягом 40-ка уроків – кількість ігор, кількість повторів, взаємодія кількості ігор із кількістю повторів.

Для розвитку швидкісно-силових здібностей здібностей у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Хто кого перестрибне», «У довгі лози», «Люлька», Естафета стрибками на одній нозі, «Гра в голубів», «Вовк і кози», «Стрибки через вогнище», «Влучити в останнього в колоні», «Шагавай», «Струмок», «Крути швидше», «Зміна місць», «Перестрибни та втікай», «У річку гоп», «Спутані коні» та ін.

У хлопчиків молодших класів на зміну показників витривалості протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів, та взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 20-ти та 30-ти уроків найбільш впливають кількість ігор та кількість повторів. Протягом 40-ка уроків – кількість ігор, взаємодія кількості ігор із інтервалами відпочинку та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів і інтервалами відпочинку.

У дівчаток молодших класів на зміну показників витривалості протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів і інтервалами відпочинку.

Протягом 20-ти уроків найбільш впливають кількість ігор та кількість повторів. Протягом 30-ти уроків – кількість повторів. Протягом 40-ка уроків – взаємодія кількості ігор із кількістю повторів.

Для розвитку витривалості здібностей у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Полювання на куріпок», «Квач», «Риби і рибалки», «Марш-кидок», «Ворони», «Боротьба за м'яч», «Блоха», «У гадущика», «Хокей без воріт», «Міні-футбол», «У струга», «Гонки переслідування» та ін.

На зміну показників швидкісної підготовленості хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів та взаємодія кількості ігор із кількістю повторів. Протягом 20-ти уроків – кількість ігор та інтервали відпочинку. Протягом 30-ти уроків – кількість ігор, кількість повторів та інтервали відпочинку. Протягом 40-ка уроків спостерігається негативний вплив взаємодії кількості ігор із кількістю повторів, а також позитивний вплив інтервалів відпочинку та взаємодії кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку.

На зміну показників швидкісної підготовленості дівчаток молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор та кількість повторів. Протягом 20-ти уроків найбільш впливає кількість повторів і спостерігається негативний вплив взаємодії кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 30-ти уроків – негативний вплив кількості повторів і взаємодії кількості ігор із кількістю пов, спостерігається позитивний вплив інтервалів відпочинку та взаємодії кількості ігор із інтервалами відпочинку. Протягом 40-ка уроків – кількість повторів.

Для розвитку швидкості у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Зустрічна естафета», «Крута линва», «Зайвий у трійці», Естафета в передаванні гімнастичної палиці, «Мисливці і зайці», зустрічна естафета з бігом, «Третій зайвий», «Передача в зустрічних командах», «Старт до виявлення переможця», «Прорив», «Бери та тікай», «Скачки бігунів» та ін.

На зміну показників координації у хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків впливає кількість ігор. Протягом 20-ти уроків позитивно впливають кількість повторів, взаємодія кількості ігор із кількістю повторів і інтервали відпочинку. Протягом 30-ти уроків спостерігається негативний вплив фактору взаємодії кількості ігор із кількістю повторів. Протягом 40-ка уроків – кількості повторів.

На зміну показників координації у дівчаток молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів, їх взаємодія та інтервали відпочинку. Протягом 20-ти уроків спостерігається негативний вплив кількості ігор, інтервалів відпочинку та

взаємодії кількості ігор із інтервалами відпочинку. Протягом 30-ти уроків негативно впливає взаємодія кількості ігор із кількістю повторів, а 40-ка уроків – взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку.

У хлопчиків молодших класів на зміну показників динамічної рівноваги протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість повторів, інтервали відпочинку і їх взаємодія. Протягом 20-ти уроків позитивно впливають кількість повторів і взаємодія кількості ігор із кількістю повторів. Негативно – інтервали відпочинку. Протягом 30-ти уроків позитивно впливає кількість повторів і негативно – взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. Протягом 40-ка уроків позитивно впливає кількість ігор і негативно – взаємодія кількості ігор із кількістю повторів.

На зміну показників статичної рівноваги у хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків найбільш впливають кількість ігор, кількість повторів і взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку, а негативно – взаємодія кількості ігор із інтервалами відпочинку. Протягом 20-ти уроків кількість ігор впливає позитивно а взаємодія кількості ігор із кількістю повторів – негативно. Протягом 30-ти уроків – кількість повторів – позитивно, а інтервали відпочинку – негативно. Протягом 40-ка уроків спостерігається позитивний вплив кількості ігор та взаємодії кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку.

У процентному відношенні найбільше виділилися кількість ігор, кількість повторів і взаємодія названих факторів як у хлопчиків так і у дівчаток.

Для розвитку координаційних здібностей у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «З коня на коня», «Мисливці та качки», «Вудочка», «Передай м'яча над головою», «Лабіринт», «Посадка картоплі», Естафета зі скакалками, «Кічка», «У цурки палки», «Проведи м'яч», «Передача м'яча між ногами», «М'яч сусіду», Передача м'яча, сидячи по колу, Комбінована естафета, «Хто швидше» та ін.

На зміну показників спритності у хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків позитивно впливають кількість ігор, кількість повторів і їх взаємодія. Спостерігається негативний вплив взаємодії кількості ігор із інтервалами відпочинку. Протягом 20-ти уроків кількість ігор і кількість повторів впливають позитивно а взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку – негативно. Протягом 30-ти уроків кількість повторів чинить негативний вплив. Протягом 40-ка уроків спостерігається негативний вплив кількості ігор.

На зміну показників спритності у дівчаток молодших класів протягом 10-ти уроків позитивно впливають кількість ігор, кількість повторів і їх взаємодія. Взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку впливають на даному етапі негативно. Протягом 20-ти уроків позитивно впливають кількість ігор і кількість повторів.

Протягом 30-ти уроків – кількість ігор. Протягом 40-ка уроків – взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку і негативно впливає кількість повторів.

У відсотковому відношенні найбільше виділилися кількість ігор і кількість повторів у хлопчиків. У дівчаток – кількості ігор.

Для розвитку спритності у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Трампежа», «Ямка», «Двоє воріт», «Крук», «Рак», «Шило», «Гілка проста», «Пиж», «Високий дуб», «Вовк і хорт», «Дучковий м'яч», «Яструб і курчата», «Метке око». та ін.

На зміну показників гнучкості у хлопчиків молодших класів протягом 10-ти уроків позитивно впливають фактори кількість ігор, взаємодія кількості ігор із кількістю повторів, взаємодія кількості повторів із інтервалами відпочинку. А фактор інтервали відпочинку на даному етапі чинить негативний вплив. На 2-му етапі відмічається позитивний вплив взаємодії кількості ігор із кількістю повторів і взаємодії кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку. На 3-му етапі фактор інтервали відпочинку впливає позитивно, а взаємодія кількості ігор із інтервалами відпочинку – негативно. На 4-му етапі вплив взаємодії кількості ігор із кількістю повторів впливає негативно.

На зміну показників гнучкості у дівчаток молодших класів протягом 1-го етапу позитивно впливає фактор кількість ігор. На 2-му етапі – кількість повторів. На 3-му – взаємодія кількості ігор із інтервалами відпочинку і взаємодія кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку. На 4-му етапі спостерігається негативний вплив фактору взаємодії кількості ігор із кількістю повторів.

На зміну показників гнучкості у дівчаток початкових класів на 1-му етапі дослідження фактор взаємодії кількості ігор із кількістю повторів впливає позитивно, а фактор кількість ігор – негативно. Позитивний вплив кількості ігор і взаємодії кількості ігор із кількістю повторів та інтервалами відпочинку відмітився на 2-му етапі. На 3-му етапі взаємодія кількості ігор із інтервалами відпочинку впливає позитивно, кількість ігор – негативно. На 4-му етапі спостерігається негативний вплив фактору інтервали відпочинку.

Для розвитку гнучкості у процесі проведення уроків фізичної культури застосовувались такі ігри як: «Хто швидше передасть», «Хто швидше», «Лавка над головою», «Місток і кішка», «Передача м'ячів», «Регбі на колінах», «Побудуй міст», «Скороходи», «Кішечка», «Жираф», «Срибки через барер», «Гігантські кроки», «Числа», «Плутанина», «Намалюй картинку», «Клітини», «Потяглися-підросли», «Нахили», «Потягушки», «Млин», «Маленький йог», «Скалочкой» та ін.

Таким чином, показана можливість управління процесом розвитку рухових здібностей у учнів молодших класів засобами рухливих ігор на уроках фізичної культури з урахуванням раціонального поєднання спеціальних рухливих ігор, що сприяють розвитку рухових здібностей,

кількості повторів, та інтервалів відпочинку. Це дає можливість визначати оптимальні варіанти умов формування рухових здібностей у учнів молодших класів. Також це дозволяє відкрити нові резерви для підвищення процесу навчання учнів молодшого шкільного віку з урахуванням об'єктивних можливостей і може бути використано для раціонального планування організації уроку фізичної культури у початковій школі, щоб викликати інтерес та сформувати позитивну мотивацію учнів як передумову розвитку в них рухових здібностей.

Впровадження рухливих ігор в уроки фізичної культури учнів початкових класів суттєво вплинуло на рівень рухової підготовленості школярів. В експерименті відмічається достовірне покращення контрольних показників у стрибку в довжину з місця, бігу на 300 м, бігу на 30 м, ходьбі по прямій після п'яти обертів, стійці на одній нозі з закритими очима, човниковому бігу, підтягуванні у змішаному висі та нахилі тулубу вперед із положення сидячи.

Проведене дослідження показало, що систематичне застосування рухливих ігор на уроках фізичної культури із застосуванням відповідної їх кількості, різномайття, інтенсивності, режимів навантаження та відпочинку ефективно впливає на рухову підготовленість учнів молодших класів. Все це у системі педагогічного впливу забезпечує новизну, високу емоційність занять; усвідомленість діяльності й активність учнів; належний вплив на фізичну та психоемоційну сферу учня; зацікавленість дітей у розвитку своїх рухових здібностей. Систематичне їх застосування значно розширює рухливі можливості дітей, забезпечує повноцінне засвоєння життєво важливих рухів – стрибків, бігу, метання та ін. В ігрових умовах ці рухи удосконалюються і перетворюються в навички, що дає можливість виконувати рухові дії в мінливій системі оточуючого середовища.

Подальші дослідження вбачаємо у розробці системи поєднання рухливих ігор і застосування інтерактивних технологій навчання на уроках фізичної культури, а також іншими предметами для фізичного та інтелектуального розвитку школярів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Дубогай О. Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання. Київ: Оріяни, 2001. **2. Кругляк О. Я.** Від гри до здоров'я нації. Рухливі ігри, естафети на уроках фізичної культури. Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. **3. Черній В. П.** Формування у молодших школярів здорового способу життя (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Київ, 2014. 20 с. **4. Чижик Т. Г.** Організаційно-педагогічні засади фізичної підготовки молодших школярів (1947–1991 рр.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти. Херсон, 2018. 270 с.

5. Бондар Т. С. Спортивні та рухливі ігри в початковій школі. Харків: Ранок, 2001. **6. Єрмолова В. М.** Навчаємо граючись. Київ: Література ЛТД, 2012. **7. Бойченко Т. Є.** Основи здоров'я. 1-4 клас. Київ: Генеза, 2007. **8. Васьков Ю. В.** Нетрадиційні рухливі ігри в системі фізичного виховання учнів. Харків: Ранок, 2010. **9. Лесгафт П. Ф.** Педагогика. Избранные труды. Москва: Издательство Юрайт, 2017. 375 с. **10. Коротков І. М.** Рухливі ігри на заняттях спортом. Київ: Фізкультура і спорт, 1991. 116 с. **11. Кругляк О. Я.** Рухливі ігри та естафети в школі: посібник для вчителя. Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. **12. Яковлєв В. Г.** Ігри для дітей. *Фізкультура і спорт*. 2008. №2. С. 28–33. **13. Коча І. А.** Формування здорового способу життя учнів початкової школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки»; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 21 с.

References

1. Dubohai, O. D. (2001). *Intehratsiia piznavalnoi i rukhovoї diialnosti v systemi navchannia i vykhovannia* [Integration of cognitive and motor activities in the system of education and upbringing]. Kyiv: Oriiany [in Ukrainian]. **2. Kruhliak, O. Ia.** (2000). *Vid hry do zdorovia natsii. Rukhlyvi ihry, estafety na urokakh fizychnoi kultury* [From the game to the health of the nation. Moving games, relay races in physical education lessons]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian]. **3. Chernii, V. P.** (2014). *Formuvannia u molodshykh shkoliariv zdorovoho sposobu zhyttia (druha polovyna ХХ – pochatok ХХІ stolittia)* [Formation of a healthy lifestyle in junior schoolchildren (second half of the ХХ – beginning of the ХХІ century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian]. **4. Chyzyk, T. H.** (2018). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady fizychnoi pidhotovky molodshykh shkoliariv (1947–1991 rr.)*. *Candidate's thesis*. Kherson [in Ukrainian]. **5. Bondar, T. S.** (2001). *Sportyvni ta rukhlyvi ihry v pochatkovii shkoli* [Sports and moving games in elementary school]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian]. **6. Yermolova, V. M.** (2012). *Navchaiemo hraiuchys* [We teach by playing]. Kyiv: Literatura LTD [in Ukrainian]. **7. Boichenko, T. Ye.** (2007). *Osnovy zdorovia. 1-4 klas* [Health Basics. Grades 1-4]. Kyiv: Geneza [in Ukrainian]. **8. Vaskov, Yu. V.** (2010). *Netradytsiini rukhlyvi ihry v systemi fizychnoho vykhovannia uchniv* [Unconventional moving games in the system of physical education of students]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian]. **9. Lesgaft, P. F.** (2017). *Pedagogika. Izbrannye trudy* [Pedagogy. Selected works]. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt [in Russian]. **10. Korotkov, I. M.** (1991). *Rukhlyvi ihry na zaniattiakh sportom* [Moving games in sports]. K.: Fizkultura i sport [in Ukrainian]. **11. Kruhliak, O. Ya.** (2011). *Rukhlyvi ihry ta estafety v shkoli* [Moving games and relays at school]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian]. **12. Yakovliev, V. H.** (2001). *Ihry dlia ditei* [Games for children].

Fizkultura i sport – Physical education and sports, 2, 28-33 [in Ukrainian].
13. Kocha, I. A. (2019). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia uchniv pochatkovoї shkoly (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) [Formation of a healthy lifestyle of primary school students (second half of the XX – beginning of the XXI century)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ternopil [in Ukrainian].

Цибулько Л. Г., Вицько С. М. Оптимізація рухової активності школярів як умова формування фізично здорової особистості

У статті автором розглянуто проблему використання рухливих ігор для формування гармонійно розвиненої особистості в молодшому шкільному віці. Проаналізовано досвід провідних фахівців із вище зазначеної проблематики. Визначено теоретико-методичні основи системи підготовки молодших школярів засобами фізичного виховання, загальну характеристику зростаючого організму, методику розвитку фізичних здібностей, педагогічну технологію розвитку рухових дій засобами рухливих ігор.

Виокремлені основні режими використання рухливих ігор на уроках фізичної культури з молодшими школярами. Визначені умови ефективності процесу навчання молодших школярів. Вони мають повною мірою вирішувати освітні та оздоровчі завдання уроку, знімати розумове та психічне напруження в учнів молодшого шкільного віку, активізувати їх рухову активність.

Авторами наведено результати дослідження 122 учнів 3-4 класів закладів загальної середньої освіти м. Слов'янська. Визначено можливості управління процесом розвитку рухових здібностей у учнів молодших класів засобами спеціальних рухових ігор з урахуванням кількості повторів та відпочинку. Доведено, що систематичне використання оптимальних варіантів спортивних ігор сприятиме формуванню фізично здорової.

Окреслено перспективи подальших досліджень в означеному напрямку, а саме – у розробці системи поєднання рухливих ігор і запровадження інтерактивних технологій навчання на уроках фізичної культури.

Ключові слова: оптимізація, фізичне виховання, рухливі ігри, уроки фізичної культури, школярі.

Цыбулько Л. Г., Вицько С. Н. Оптимизация двигательной активности школьников как условия формирования физической личности

В статье автором рассмотрена проблема использования подвижных игр для формирования гармонично развитой личности в младшем школьном возрасте. Проанализирован опыт ведущих специалистов по выше очерченной проблематике. Определены теоретико-методические основы системы подготовки младших школьников средствами

физического воспитания, общая характеристика подрастающего организма, методика развития физических способностей, педагогическая технология развития двигательных действий путем подвижных игр.

Выделены основные режимы использования подвижных игр на уроках физической культуры с младшими школьниками. Обозначены условия эффективности процесса обучения младших школьников. Они должны в полной мере решать образовательные и оздоровительные цели урока, снимать умственное и психическое напряжение у учеников младшего школьного возраста, активизировать их двигательную активность.

Авторами приведены результаты исследования 122 учеников учреждений общего среднего образования г. Славянска. Определены возможности процессом развития двигательных способностей у учеников младших классов путем специальных подвижных игр с учетом повторов и отдыха. Доказано, что систематическое использование оптимальных вариантов спортивных игр будет способствовать формированию физически здоровой личности.

Очерчены перспективы дальнейших исследований в определенном направлении, а именно – в разработке системы сочитания подвижны игр и внедрения интерактивных технологий обучения на уроках физической культуры.

Ключевые слова: оптимизация, физическое воспитание, подвижные игры, уроки физической культуры, школьники.

Tzibulcko L., Vicko S. Optimization of Motor Activity of Schoolchildren as a Coddition of Physically Healthy Personality Formation

The problem of use of the motor games for the formation of the hoter harmoniously developed personality af the primary school age is considered in the article. The experience of the eminent scientists in the above – entioned problem is analyzed. The theoretical and metho-dologecal foundations of the system of Junior schoolchildren training by means ofophysical education, the general characteristics of the growing organism, the methods of development of the physical abilities, the pedagogical technology of the motor games activity development by means of the motor games are determind.

The main modes of the motor games using in the physical culture lessons with junior schoolchildren are distinguished. The condifions of efficiency of the junior schoolchildren training process are defined as well. They have in full to solve the educational and health problems of the lessons, to remove mental and physical train by primary school students, to activate their motor activity.

The authors present the results of the study of 122 Slovyansk general school pupils of the 3-rd – 4-th forms. The possibilities of managment of the motor skills developing process of junior schoolchildren by the means of the special motor games with taking into account the number of repetitions ans

rest are determined. It is proved, that the systematic use of sport games suitable varieties for development of motor abilities will contribute to the formation of the physically healthy personality.

The prospects for further researches in this area namely in elaborating the system of combination motor games and interactive teaching technologies introduction in the physical culture lessons are outlined.

Key words: optimization, physical education, motor games, physical culture lessons, schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

УДК 373.2.091.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2021-1(339)-2-234-242

Шкарупа Єлизавета Олександрівна,

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,

м. Старобільськ, Україна.

lizaskarupa@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8410-1241>

ОРГАНІЗАЦІЯ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ЗДО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах інтеграції української освіти і науки до загальноєвропейського співтовариства дедалі важливою проблемою стає підготовка фахівців, упровадження новітніх прогресивних технологій, цільових науково-педагогічних досліджень і концептуальних засад у практику діяльності закладів вищої освіти України.

Сучасній українській державі потрібні фахівці дошкільного профілю світовим рівнем кваліфікації. Оскільки компетентний вихователь дошкільної галузі є запорукою гармонійного розвитку дошкільника, який є новою генерацією української нації, особливої актуальності набуває якісна фахова підготовка студента з урахуванням сучасних реалій. З іншого боку, ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що на даний час в системі дошкільної освіти України актуалізується проблема професійної підготовки майбутніх вихователів до організації гурткової роботи в умовах ЗДО.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО) наголошується на необхідності спрямування зусиль батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасній підтримці досягнень індивідуальної своєрідності, неповторного життєвого шляху підростаючої особистості, забезпеченні психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки.

Виконання вимог Стандарту забезпечується з урахуванням задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей дитини в найбільш оптимальній для кожної дитини формі (Байєр; Безсонова; Брежнева; 2021).

Уважаємо, що саме гуртки можуть реалізувати вимоги, про які йдеться в БКДО, адже гуртки є актуальними і важливими для створення відповідних умов для гармонійного, творчого, інтелектуального, духовного розвитку дошкільника. Наголосимо що оптимальна структура навчально-виховного дня в закладі дошкільної освіти передбачає, що

після занять діти мають час на відпочинок, отже можуть бути задіяні у гуртковій роботі. Цінність гурткової роботи полягає у тому, що вона підсилює варіативну складову дошкільної освіти, сприяє практичному застосуванню знань і навичок, отриманих в ЗДО, стимулює пізнавальну мотивацію вихованців. Найголовніше – в умовах гурткової роботи діти можуть розвивати свій творчий потенціал, оволодівати навичками адаптації до сучасного суспільства і повноцінно організовувати свій вільний час. Гурткова діяльність дітей органічно поєднує різноманітні види організації змістовного дозвілля (відпочинок, розваги, свята, творчість) з різними формами освітньої діяльності.

Організація дозвіллевої діяльності та її педагогічні методи досліджувались такими дослідниками: Р. Азарова, Г. Анашкіна, В. Бочелюк, В. Бочаров, А. Воловик, В. Воловик, І. Єрошенкова, В. Піча, Р. Стебинс, Ю. Стрельцова, Б. Трушин.

Зауважимо, що на даний час проблему організації гурткової роботи розглядають у своїх працях такі дослідники: Н. Брижак, О. Долинна, Т. Ковальчук, О. Низковська.

Натомість, проблема якісної організації гурткової роботи в умовах ЗДО все ще потребує ґрунтовного вивчення як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Отже, **метою** статті є дослідження проблеми організації гурткової роботи в умовах ЗДО. У зв'язку з тим, що перед ЗДО сьогодні стоїть важливе завдання розвитку творчого потенціалу дітей, це вимагає вдосконалення систему гурткової роботи, організації її з урахуванням нахилів, здібностей, творчого потенціалу дітей.

Логіка наукової розвідки вимагає визначитись із сутністю дефініцій «гурток», «гурткова робота».

Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «гурток» розглядається як організація осіб, об'єднаних для спільної діяльності, спільних занять (Бусел, 2005). У Законі України «Про позашкільну освіту» гурток трактується як «об'єднання учнів одного або різного віку, зацікавлених у додатковому отриманні знань» (Долинна; Низковська, 2010).

Наведемо позиції педагогів-класиків стосовно потенціалу гуртків. Зокрема, А. Макаренко відзначав, що поділ дітей у гуртки і клуби має бути добровільним, з правом виходу із них будь-коли. Проте, і в гуртках, і в клубах повинна бути дисципліна, не можна припускати плинності складу. Видатний педагог пропагував створення бібліотечних, драматичних, літературних, модельних, планерних, стрілкових, фізкультурних, хорових, а також гуртків образотворчого мистецтва і т.п., бо якою дитина буде у гуртковій роботі, в грі, такою і у житті (Макаренко, 1951).

Своєю чергою, В. Сухомлинський писав: «Гуртки – важлива форма виховання. Цінність гурткової роботи полягає в тому, що кожен може протягом тривалого часу випробувати свої здібності, задатки, пробувати

в конкретній справі свої схильності, знайти улюблену роботу. Без гуртків, в яких вирує допитлива думка, не можна уявити ні інтелектуального, ні емоційно-естетичного виховання. Кожен гурток – центр творчої праці і повноцінного інтелектуального життя» (Сухомлинський, 1970). Педагог наголошував на необхідності створення науково-предметних, технічних, сільськогосподарських, спортивних гуртків.

У сучасних розвідках термін «гурток» розуміється як форма організації освітнього процесу. Так, Г. Пустовіт визначає поняття «гурток» як «основну традиційну форму реалізації змісту навчально-виховної роботи з дітьми та молоддю в позашкільних навчальних закладах різного спрямування» (Пустовіт, 2003, с. 10).

Гурток – це об'єднання вихованців, учнів і слухачів відповідно до їх нахилів, здібностей, інтересів до конкретного виду діяльності з врахуванням їх віку, психофізичних особливостей, стану здоров'я (Долинна; Низковська, 2010).

Інше джерело трактує поняття «гурток» є неформальним, вільним об'єднанням дітей у групи для занять, за їхніми спільними інтересами, їх опирають на додаткові матеріали порівняно з тими, які є у чинних освітніх програмах виховання і навчання в дошкільному навчальному закладі та здійснюється під керівництвом педагога.

Наголосимо що необхідно звернути увагу на два моменти, зафіксованих уподаних визначеннях. По-перше: гурток організовується, виходячи з інтересів і потреб дітей, при цьому вихователю слід звернути увагу на побажання батьків, які можна виявити через різні форми роботи з ними: бесіди, консультації, батьківські збори тощо. По-друге: робота гуртка будується на матеріалі, що перевищує вміст державного стандарту дошкільної освіти. Таким чином, гурткова робота в ЗДО відноситься до додаткового утворення для дітей.

Зі свого боку зазначимо, що гурткова робота в ЗДО не розглядається як нововведення, вона є дієвою формою організації дитячої діяльності і становить невід'ємну частину освітнього процесу. Гуртки є додатковою організаційною формою освітнього процесу у закладі дошкільної освіти.

Педагог, що є керівником гуртка, повинен чітко усвідомлювати головні дидактичні завдання та виважено підходи до вибору найбільш адекватних принципів організації гурткової діяльності.

Гурток передбачає спільність дітей, об'єднаних значущою для них метою, де максимально повно забезпечуються належні умови для реалізації інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, відбувається процес соціалізації через адаптацію до умов реального життя, а також здійснюється реалізація творчого потенціалу в галузі дошкільної освіти. Педагогічна цінність гурткової роботи полягає в тому, що вона, в основному, зорієнтована на системне розв'язання проблеми

організації вільного часу й дозволяє дітям і задовольняє їх різноманітні інтереси, активізуючи пізнавальну діяльність (Брижак, 2017).

Своєю чергою, гурткова робота – це діяльність, спрямована на розширення загальних і поглиблення спеціальних знань, задоволення індивідуальних інтересів і схильностей, розвиток творчих здібностей дітей.

Гурткова робота дітей дошкільного віку пов'язана здебільшого з освітнім процесом, що здійснюється на заняттях і ґрунтується на знаннях і навичках, набутих під час навчальних занять, оскільки гурткова робота не обмежується вимогами програми, не є конкретизована у змісті програми, то це сприяє урізноманітненню видів роботи під час роботи гуртка, заглиблює у різні види мистецтва, поєднання різних технік виконання того чи іншого виду роботи (Макаренко, 1955).

Організація гурткової роботи в ЗДО має певні особливості, вимоги та правила дотримання.

Насамперед, організовуючи гурткову роботу, педагог має враховувати принципи наукової обґрунтованості педагогічних впливів; неперервного удосконалення змісту гурткової роботи; практичної спрямованості гурткової роботи; активності; гуманізму і демократизму; індивідуального підходу.

Також зауважимо, гурткова діяльність є багатогранною за своєю тематикою та напрямками, існують певні види гуртків у системі роботи ЗДО, виходячи із сфер різного профільного спрямування гуртків: естетичного циклу (образотворчої діяльності, художньої праці, гри на музичних інструментах, хореографічні, вокальні, театральні), спортивні (гімнастики, акробатики, ритмічної гімнастики, плавання, настільного тенісу тощо), іноземної мови та ін. Їх організують з урахуванням інтересів та здібностей самих вихованців, запитів батьків, наявних матеріальних умов і кадрового забезпечення. Адже будучи учасником гуртка діти мають змогу самі на свій розсуд обирати той вид діяльності, який їм найбільше імпонує та максимально спрямований на задоволення їхніх освітніх, пізнавальних, виховних, культурних та інших потреб і прагнень.

Доцільність гурткової роботи підсилюється тим, що її можливо здійснювати протягом усього навчального року та оздоровчого періоду. Зміст гурткової роботи визначають авторські програми, які складають керівники гуртків на основі досвіду власної професійної діяльності, вивчення досвіду інноваційної діяльності і обов'язково узгоджують з освітньою програмою, затвердженою МОН України, за якою працює заклад, і відображають у річному плані роботи. Якщо гурткову роботу організують як додаткову освітню послугу (платну), її програму затверджують на рівні місцевого органу управління освіти в установленому порядку (Наказ МОН «Про затвердження Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу в

позашкільному навчальному закладі системи Міністерства освіти і науки України, 2008).

Вибираючи гурток як форму позанавчальної роботи, слід оцінити її навчально-виховне значення з позицій мети, завдань та функцій.

Мета гурткової роботи – розширити та поглибити знання, задовольнити потребу й цікавість дитини до певного виду діяльності, створити максимально комфортні умови для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей і учнівської молоді у вільний від навчання час, що охоплює задоволення їх освітніх потреб та підготовку дітей до майбутнього життя.

Основні завдання гурткової роботи в ЗДО спрямовані на:

- поглиблення розширення кругозору дітей;
- прищеплення практичних умінь і навичок;
- задоволення пізнавальних запитів та інтересів дітей;
- розвиток творчих здібностей дітей;
- сприяння в організації ефективного та неконфліктного спілкування дітей різного віку між собою;
- залучення дітей до суспільно корисної роботи;
- виховання шанобливого ставлення до родини, людей похилого віку.

Відзначимо, що мета та завдання гурткової роботи, головним чином, визначають функції. До найбільш вагомих функцій віднесено:

- розвивальну;
- навчальну;
- виховну (Брижак, 2017).

Однією з особливостей гурткової роботи, є те, що гурткові заняття проводять у другій половині дня, у час, відведений для ігор та самостійної художньої діяльності дітей. Тривалість гурткового заняття визначається навчальними планами і програмами з урахуванням особливостей психофізіологічного розвитку дошкільників та допустимого навантаження для різних вікових категорій дітей, а також відповідає зазначеним вище нормам для навчальних занять, а періодичність проведення становить 1–2 рази на тиждень. Оптимальними є наповнюваність гурткових груп – 10–12 осіб на одному занятті та відвідування однією дитиною одного гуртка на день (Закон України «Про позашкільну освіту», 2001).

Аналіз наукової літератури з проблеми доводить, що гурткову роботу в умовах ЗДО краще запроваджувати за таким алгоритмом:

- вивчення нормативно-правової бази;
- визначення потреби ЗДО, батьків і дітей у додатковій освіті;
- моніторинг результативності засвоєння державної програми розвитку дошкільників;
- розробка програми роботи гуртка;

- підготовка річного плану роботи гуртка та його затвердження в установленому порядку;

- реалізація плану роботи протягом року;
- моніторинг ефективності роботи гуртка з подальшим удосконаленням форм, методів, засобів роботи.

До провідних форм та методів роботи з різними суб'єктами в умовах гурткової роботи відносимо:

- з дітьми дошкільного віку: фронтальні заняття (групові), екскурсії, тематичні прогулянки, розваги, дозвілля, участь в різного рівня конкурсах;

- з педагогами: консультації, майстер-класи, семінари, тренінги;

- з батьками дітей: консультації, майстер-класи, виступи на батьківських зборах, надання інформації різного змісту з використанням мультимедійних засобів спілкування.

Під час організації гурткової роботи важливо створити позитивний емоційний фон роботи, на чому наголошують О. Долинна, О. Низковська. Спілкування з дітьми має бути легким і невимушеним, а залучення до роботи гуртка дітей має відбуватись виключно на добровільних засадах. Робота повинна приносити дітям радість, упевненість у собі, допомагати пізнавати світ навколо себе. Заняття в гуртках не тільки повинні бути цікавими та евристичними для дітей та ще давати змогу дитині розкритися, а батькам побачити весь спектр її справжніх можливостей і сферу майбутніх інтересів.

Ефективність формування і розвитку творчих здібностей у гуртковій роботі у більшості залежить від вміння керівника організувати творчу діяльність дітей, якщо завдання для дітей будуть доступними, то їм буде працювати легко і цікаво. Складність їх повинна бути узгоджено з кожним «кроком» всебічного розвитку дошкільника.

Отже, організована гурткова робота спрямована на виховання цілісно та гармонійно розвинених і активно налаштованих до життя дітей. Вона не тільки створює умови для самореалізації усіх вихованців гуртка, адже вихователь надає можливості розвивати розумові, творчі, фізичні, духовні та креативні здібності дошкільнят, виявляти обдарованих дітей, сприяти формуванню художнього смаку, інтересів, формує вміння та навички дітей у трудовій діяльності, позитивно – стійких взаємодій в співтворчості дітей, педагогів та батьків. Формування в дітей внутрішньої мотивації значущості гурткової діяльності перебуває у прямій залежності від уміння педагога налагоджувати діалогічну взаємодію з своїми вихованцями, а також від того, як він підходить до створення атмосфери психологічного комфорту та успіху під час гурткових занять. Вагома роль керівника гуртка та його особистісний приклад обумовлюється тим, що учні, як правило, наслідують способи та прийоми виконання тих дій, які притаманні їх педагогу.

Список використаної літератури

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.
- 2. Брижак Н. Ю.** Методика гурткової та клубної роботи в загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах: навчальний посібник. К.: Логос, 2017. 126 с.
- 3. Великий** тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
- 4. Долинна О., Низковська О.** Про організовану і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. №10. С. 7–10.
- 5. Закон України** «Про позашкільну освіту». *Освіта України. Нормативно-правові документи*. К., 2001. С. 229–251.
- 6. Макаренко А. С.** Методика організації вихователю процесу. Сочинения. Т. 5. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. С. 9–102.
- 7. Макаренко А. С.** О воспитании в семье: Избр. пед. произведения / [Вступ. статья Е. Медынского и И. Петрухина]. Москва: Учпедгиз, 1955. 320 с.
- 8. Наказ МОН** України від 22.07.08 р. №676 «Про затвердження Типових навчальних планів для організації навчально-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі системи Міністерства освіти і науки України». URL: http://metodnet.at.ua/load/nakaz_mon_ukrajini_vid_22_07_2008_roku_676_pro_zatverdzhennja_tipovikh_navchalnykh_planiv_dlja_organizaciji_navchalno_vikhovno_go_procesu_v_pozashk/1-1-0-88.
- 9. Пустовіт Г. П.** Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи. *Рідна школа*. 2003. № 2. С. 14–18.
- 10. Сухомлинський В. О.** Народження громадянина. Київ: Рад. Україна, 1970. 285 с.

References

- 1. Bazovyi** komponent doshkilnoi osvity (nova redaktsiia) [Basic component of preschool education (new edition)]. (2021). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian].
- 2. Bryzhak, N. Yu.** (2017). *Metodyka hurtkovoi ta klubnoi roboty v zahalnoosvitnikh ta pozashkilnykh navchalnykh zakladakh* [Methods of group and club work in secondary and out-of-school educational institutions]. K.: Lohos [in Ukrainian].
- 3. Busel, V. T.** (2005). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.)* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with appendices and additions)]. K.; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- 4. Dolynna, O., & Nyzkovska, O.** (2010). Pro orhanizovanu i samostiinu diialnist ditei u doshkilnomu navchalnomu zakladi [About organized and independent activity of children in preschool educational institution]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 10, 7-10 [in Ukrainian].
- 5. Zakon** Ukrainy «Pro pozashkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On extracurricular education»]. (2001). *Osvita Ukrainy. Normatyvno-pravovi dokumenty – Education of Ukraine*.

Regulatory documents. (pp. 229-251). Kyiv [in Ukrainian].

6. Makarenko, A. S. (1951). Metodika organizacii vospitatel'nogo processa. Sochineniya [Methodology for organizing the educational process. Essays]. (Vols. 5), (pp. 9-102). M.: Izd-vo APN RSFSR [in Russian].

7. Makarenko, A. S. (1955). O vospitanii v sem'e: Izbr. ped. proizvedeniya [About upbringing in the family: Selected pedagogical works]. Moscow: Uchpedgiz [in Russian].

8. Nakaz MON Ukrainy vid 22.07.08 r. №676 «Pro zatverdzhennia Tipovykh navchalnykh planiv dlia orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v pozashkilnomu navchalnomu zakladi systemy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy» [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine №676 «On approval of Standard curricula for the organization of the educational process in out-of-school educational institution of the system of the Ministry of Education and Science of Ukraine»]. (2008). Retrieved from http://metodnet.at.ua/load/nakaz_mon_ukrajini_vid_22_07_2008_roku_676_pro_zatverdzhennja_tipovykh_navchalnykh_planiv_dlja_organizacii_navchalno_vykhovnoho_procesu_v_pozashk/1-1-0-88 [in Ukrainian].

9. Pustovit, H. P. (2003). Pustovit H. P. Pozashkilna osvita: sutnist, meta, perspektyvy [Extracurricular education: essence, purpose, prospects]. *Ridna shkola – Native school*, 2, 14-18 [in Ukrainian].

10. Sukhomlinskyi, V. O. (1970). Narodzhennia hromadianyna [Birth of a citizen]. Kyiv: Rad. Ukraina [in Ukrainian].

Шкарупа Є. О. Організація гурткової роботи в умовах ЗДО: теоретичний аспект

Статтю присвячено проблемі дослідження організації гурткової роботи в умовах ЗДО. Автором розкрито сутність понять «гурток», «гурткова робота». Наголошено важливість розвитку творчого потенціалу дітей, що саме вимагає вдосконалення системи гурткової роботи, організації її з урахуванням нахилів, здібностей, творчого спрямування дітей.

Доведено, що гурткова робота в ЗДО є дієвою формою організації дитячої діяльності і становить невід'ємну частину освітнього процесу в ЗДО.

Встановлено, що гуртки організуються в умовах ЗДО для дітей з використанням теоретичного чи практичного матеріалу для детального вивчення цікавої інформації діяльнісного змісту, розкриттю їх задатків і нахилів, талантів та обдарувань, задоволення потреб дошкільників у практичному самовизначенні.

Ключові слова: гурток, гурткова робота, організація гурткової роботи в ЗДО, діти дошкільного віку.

Шкарупа Е. А. Организация кружковой работы в условиях ДОУ: теоретический аспект

Статья посвящена проблеме исследования организации кружковой работы в условиях ДОУ. Автором раскрыта сущность понятий «кружок»,

«кружковая работа». Отмечено важность развития творческого потенциала детей что именно требует совершенствования системы кружковой работы, организации ее с учетом склонностей, способностей, творческого направления детей.

Доказано, что кружковая работа в ДООУ является действенной формой организации детской деятельности и представляет неотъемлемую часть образовательного процесса.

Установлено, что кружки организуются в условиях ДООУ для детей с использованием теоретического или практического материала для детального изучения интересной информации деятельностного содержания, раскрытию их задатков и наклонов, талантов и одаренности, удовлетворения потребностей дошкольников в практическом самоопределении.

Ключевые слова: кружок, кружковая работа, организация кружковой работы в ДООУ, дети дошкольного возраста.

Shkarupa E. Organization of Group Work in the Conditions of PEI: Theoretical Aspect

The article is devoted to the problem of studying the organizing of circle work in the conditions of a preschool educational institution. The author disclosed the essence of the concepts "circle", "circle work ". The importance of the task of developing the creative potential of children is indicated, what exactly requires improving the system of circle work, organizing it taking into account inclinations, abilities, creativity of children.

It is proved that the circle work in a PEI is an effective form of children's organization of activities and represents an integral part of the educational process.

It has been established that circles are organized in the conditions of a PEI for children with theoretical or practical material for detailed study of interesting information of activity content, disclosure of their inclinations and inclinations, talents and giftedness, meeting the needs of preschoolers in needs practical self-determination.

Key words: circle, circle work, organization of circle work in PEI, preschool children.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2021 р.

Прийнято до друку 26.03.2021 р.

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

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (339) березень 2021

Частина II

Відповідальні за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 26.02.2021 р. Підп. до друку 26.03.2021 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 28,48. Наклад 200 прим. Зам. № 148.

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.